OŚWIATA I WYCHOWANIE

CZASOPISMO WYDAWANE NAKŁADEM
MINISTERSTWA WYZNAN RELIGIJNYCH I OŚWIECENIA PUBLICZNEGO

ROK IV. GRUDZIEŃ 1932 ZESZYT 10

OD REDAKCJI

Reforma szkolna, podjęta przez władze oświatowe, weszła w roku bieżącym w długotrwały okres realizacji. Niema — przy tej przebudowie — dziedziny szkolnictwa, w którejby nie musiała dokonać się praca na nowych podstawach. Otwierają się tu zadania wielkie i na daleką metę.

Tym nowym zadaniom będzie odtąd służyć „Oświata i Wychowanie". Z Nowym Rokiem czasopismo nasze dążyć będzie ku temu, by stać się wyrazem zadań, wytyczonych przez władze oświatowe, prac realizowanych i zamierzeń na przyszłość. Informować o nich i oświetlać ich znaczenie, śledzić postępy w realizacji, ale zarazem i trudności, które są do przezwyciężenia — będziemy odtąd uważali za główne nasze zadanie.

PRZEMÓWIENIE P. MINISTRA W. R. i O. P. JANUSZA JĘDRZEJEWICZA

NA PIERWSZEM POSIEDZENIU PAŃSTWOWEJ RADY OŚWIECENIA PUBLICZNEGO W DNIU 9 LISTOPADA 1932 ROKU.

„Szanowne Panie i Szanowni Panowie! Witam wszystkich obecnych i dziękuję za przybycie. Państwową Radę Oświecenia Publicznego powołałem do życia w związku z zeszłorocznym wnioskiem, zgłoszonym podczas obrad sesji budżetowej w Senacie, i zdawna odczuwaną przeze mnie potrzebą porozumienia się z przedstawicielami społeczeństwa, nauki i sztuki w zakresie spraw, dotyczących wychowania publicznego. Pragnę poinformować Państwo o zamierzeniach, jakie posiada Ministerstwo w związku z realizacją ustawy o ustroju szkolnictwa i o tem, co się na terenie pracy oświatowej dzieje. Osobnym przedmiotem będzie projekt ustawy o szkołach akademickich. Znają państwo rozporządzenie moje, które powołało do życia Państwową Radę Oświecenia Publicznego". (Pan Minister odczytuję skład Państwowej Rady Oświecenia Publicznego i przystępuje do przedstawienia sprawozdania ze stanu prac bieżących Ministerstwa).

„W roku szkolnym 1931/32 została opracowana i przeprowadzona przez władze ustawodawcze ustawa o ustroju szkolnictwa. Ustaliła ona definitywnie siedmioletnią szkołę powszechną, na której 6 latach została oparta sześcioletnia szkoła średnia ogólnokształcąca, podzielona na 4-letnie gimnazjum i dwuletnie liceum. Postawiła szkolnictwo zawodowe narówni ze szkolnictwem ogólnokształcącem, zmieniła zasady dotychczasowego kształcenia nauczycieli szkół powszechnych i zawodowych, a częściowo i średnich, wprowadziła istotne zmiany do przepisów, tyczących się przyjmowania studentów do szkół wyższych.

Ustawa weszła w życie 1 lipca r. b. Z dniem tym stosowanie siedmioletniego obowiązku szkolnego otrzymało na wszystkich terenach Państwa podstawę prawną. Dla wykonania postanowień, dotyczących szkoły średniej, zlikwidowano od bieżącego roku szkolnego pierwsze klasy publicznych szkół wydziałowych, państwowych gimnazjów i progimnazjów. W związku z przewidzianym nowym ustrojem kształcenia nauczycieli szkół powszechnych zlikwidowano od początku bieżącego roku szkolnego pierwsze kursy państwowych seminarjów nauczycielskich oraz państwowe roczne kursy nauczycielskie. Ta reorganizacja spowodowała już obecnie i powodować będzie na przyszłość konieczność zatrudniania nauczycieli w wielu wypadkach nietylko w tym typie szkół, w których dotąd pracowali. Umożliwiono to: 1) przez wydanie rozporządzenia, precyzującego przewidziane dotąd tylko ogólnie rozszerzenie kwalifikacyj nauczycielstwa szkół średnich i seminarjów nauczycielskich na szkoły powszechne oraz 2) przez umożliwienie — na przeciąg 6 lat wykonywania ustawy — przydzielania nauczyciela czasowo do szkoły innego typu lub stopnia w tej samej miejscowości lub przenoszenia do szkoły innego typu lub stopnia, z zachowaniem wszelkich praw, wynikających z dotychczasowego stosunku służbowego. To przydzielanie i przenoszenie stosuje się w wypadkach, gdy wymaga tego likwidacja lub przekształcenie szkół, nie odpowiadających nowemu ustrojowi szkolnictwa.

Oprócz ustawy ustrojowej, została opracowana i przeprowadzona przez władze ustawodawcze ustawa o szkołach prywatnych, która stworzyła jednolite normy prawne w tej tak ważnej dziedzinie. Osobne rozporządzenie określiło dokładnie warunki zakładania, utrzymywania i likwidacji szkół prywatnych.

Ważnem posunięciem w dziedzinie organizacji szkolnictwa było dokonane z dniem 1 lipca r. b. przekazanie szkół rolniczych Ministerstwu W. R. i O. P. i złączenie w ten sposób całości szkolnictwa zawodowego pod jednym zarządem.

W związku z wprowadzeniem w życie nowej ustawy

ustrojowej wyłoniła się konieczność zasadniczej przebudowy programów szkolnych. Podstawowe prace zaczęto w roku ubiegłym. Owocem ich są „Wytyczne dla autorów programów", opracowane przez Wydział Programowy przy wydatnym udziale sfer naukowych i nauczycielskich. „Wytyczne" ujmują całokształt zagadnień nauczania w nowej szkole. Wychodząc z założeń psychologicznych, uwzględniają momenty socjologiczne, szczególnie zaś silny nacisk kładą na zagadnienia wychowawcze — zwłaszcza na zagadnienia wychowania obywatelsko - państwowego.

W zakresie materjału nauczania podkreślają „Wytyczne" konieczność ścisłego przystosowania go do warunków i możliwości. Odrzucają więc balast niepotrzebnych wiadomości, ograniczając je do niezbędnych, ale takich, które będą musiały być bezwzględnie przyswojone.

„Wytyczne" stanowią podstawę dla prac autorów programów poszczególnych przedmiotów.

Do pracy tej powołano szereg najwybitniejszych fachowców z pośród nauczycieli szkół powszechnych i średnich. Prace miały być ukończone do dnia 1 listopada r. b. Obecnie przystąpił Wydział Programowy, przy współudziale fachowych komisyj doradczych, do szczegółowego rozpatrzenia i oceny nadesłanych materjałów.

Wydział ukończy te prace do dnia 1 stycznia 1933 r., poczem przekaże materjały wraz z odpowiedniemi wnioskami Komisji Międzywydziałowej, która w ciągu miesiąca stycznia zajmie się ich ostatecznem ustaleniem. W tej formie przesłane będą opracowania nowych programów związkom nauczycielskim, ponadto zaś wybitnym naukowcom oraz praktykom do opinji.

W ten sposób do końca czerwca 1933 r. opracowane będą programy dla szkoły powszechnej wszelkich stopni organizacyjnych oraz dla gimnazjum z łaciną i bez łaciny.

Równolegle postępują prace nad przygotowaniem „Wytycznych" dla programów liceów ogólnokształcących. Ukończenie ich przewidziane jest na czerwiec 1933 r. Dalszy tok

prac nad programami liceów ogólnokształcących, jakoteż przygotowanie „Wytycznych“ oraz programów dla liceów pedagogicznych, dla pedagogjów, wreszcie zaś dla szkół mniejszościowych — przesunięto na rok szkolny 1933/34.

Niezależnie od opracowywania programów dla szkół ogólnokształcących — podjęto prace nad przygotowaniem wytycznych dla programów szkół zawodowych różnych stopni. Wyłania się tu szereg trudnych, nierozwiązanych dotychczas, a domagających się rozwiązania problemów, co pociąga za sobą konieczność przeprowadzania specjalnych studjów i badań. W bieżącym jednak roku szkolnym będą mogły być ukończone prace zasadnicze, tak że w przyszłym roku (1933/34) będzie już można przystąpić do opracowywania programów, opartych na odpowiednio przygotowanych podstawach.

W związku z realizacją nowych programów, wystąpiło Polskie Towarzystwo Wydawców z inicjatywą przygotowania na nowy rok szkolny odpowiedniej ilości podręczników, przystosowanych już do zmienionych programów.

Ministerstwo przyjęło wystąpienie to z całą życzliwością, odbyło w dniu 3 października b. r. z Wydawcami konferencję, poświęconą omówieniu tego zagadnienia — obecnie zaś udziela autorom podręczników, którzy się tej pracy podjęli, odpowiednich wskazań i wyjaśnień.

Jako główne zadanie bieżące wysunięta została normalizacja budynków szkolnych różnego typu, normalizacja pomieszczeń szkolnych i normalizacja urządzeń szkolnych. Zadanie to wykonane zostało dla budynków szkół powszechnych murowanych i drewnianych, dzielonych przy wykonaniu na kilka etapów; opracowano dla nich 57 szczegółowych projektów i wydano je w uproszczonej formie jako III i IV Zeszyt Projektów Budynków Szkół Powszechnych wraz z kosztorysami do tych projektów i wykazami materjałów; w dalszym ciągu Oddział Budownictwa Szkolnego opracował projekty budynków ustępowych szkolnych, na ukończeniu ma opracowanie budynków przedszkoli wraz z umeblowaniem tychże

oraz normalizacją mebli szkolnych od szatni po przez klasę, pracownie wszelkiego typu, do sali gimnastycznej włącznie.

W dziedzinie szkolnictwa powszechnego na pierwszy plan wysuwa się ogromnej doniosłości państwowej zagadnienie realizacji obowiązku szkolnego i powszechnego nauczania.

Jest rzeczą powszechnie wiadomą, iż zwiększony przyrost dzieci roczników powojennych zbiegł się z niezwykłemi — na skutek ogólnoświatowego kryzysu — trudnościami gospodarczemi.

Trudności te o niespotykanem dotąd natężeniu powiększył jeszcze fakt, że o nowe szkoły zaczęły dopominać się coraz szersze warstwy społeczeństwa. Ilość szkół zatem zwiększała się, nadto uległa wydatnej poprawie frekwencja dzieci w szkołach, przez co zwiększało się również obciążenie sal szkolnych i nauczycieli.

Należało więc w sposób szybki i zdecydowany obmyśleć i wydać takie zarządzenia, poddać niższym instancjom szkolnym, kierownikom szkół i nauczycielstwu takie możliwości zapobiegawcze, by nietylko nie dopuścić do załamania się, lecz mimo trudne warunki i okoliczności — uczynić krok naprzód na drodze rozwoju tej podstawowej i zasadniczej komórki oświatowej.

Jak już niejednokrotnie Ministerstwo miało możność publicznie zaznaczyć — do tych środków zapobiegawczych należy przedewszystkiem zwiększenie ilości godzin pracy nauczyciela do ustawowej wysokości 30 godzin tygodniowo, oraz zwiększenie obciążenia sali szkolnej dopuszczalną liczbą dzieci.

Wyzyskanie tych możliwości zdecydowało, iż w poszczególnych powiatach, Okręgach Szkolnych oraz w całem Państwie nastąpiło w dużej mierze pożądane wyrównanie obciążenia ilością dzieci nauczyciela i sal szkolnych, co pozwoliło odjąć w wielu wypadkach zbędne etaty nauczycielskie i przerzucić je do miejscowości bardziej upośledzonych. Wskutek tego można było objąć obowiązkiem szkolnym taką liczbę

dzieci, że nietylko niema mowy o załamaniu się powszechnego nauczania, lecz przeciwnie, należy podkreślić dalszy postęp i rozwój szkolnictwa powszechnego.

W roku szkolnym 1932/33 mamy dzieci urodzonych w latach 1919 — 1925 (bez Śląska) ogółem około 4.700.000. Według tymczasowych obliczeń w publicznych szkołach powszechnych znajduje się w b. roku szkolnym około 4.320.000 dzieci. Prawdopodobnie — co w najbliższych dniach dopiero przez Ministerstwo zostanie stwierdzone — dzieci nieobjętych obowiązkiem szkolnym — będzie około 300.000, a więc mniej więcej tyle, co roku przeszłego, mimo przyrostu dzieci w wieku obowiązku szkolnego, który na rok szkolny 1932/33 jest maksymalny, t. j. wynosi prawie 10% w stosunku do roku 1931/32.

Równocześnie należy podkreślić, że mimo trudności finansowych pokaźnie zwiększyła się liczba sal szkolnych oraz ich wymiary, oraz zamienione zostały sale nieodpowiednie na bardziej dostosowane do potrzeb zwiększonego przypływu dzieci w wieku obowiązku szkolnego. Niewątpliwie jednak, jeśli chodzi o wysokość obciążenia sali szkolnej oraz nauczyciela dziećmi, doszliśmy — zwłaszcza w niektórych ośrodkach — do maksymalnej granicy. Dokładne przeliczenia, jakich Ministerstwo dokona w dniach najbliższych, zadecydują niewątpliwie o środkach, które będą musiały być podjęte w tej dziedzinie.

By cały aparat szkolny przysposobić do podjęcia tych zadań, jakie niesie realizacja powszechnego nauczania i reforma ustroju w warunkach ciężkich i odpowiedzialnych, zorganizowano podczas ostatnich feryj 115 wakacyjnych kursów dla kwalifikowanego nauczycielstwa. Obok wymienionych kursów wakacyjnych, nie mówiąc już o tysiącach konferencyj rejonowych na terenie całego Państwa, powołano do pracy na specjalnych kursach kierowników szkół i Inspektorów Szkolnych.

W bieżącym roku szkolnym Ministerstwo w dziedzinie szkolnictwa powszechnego pracuje nad rozszerzeniem i pogłębieniem akcji przeszkolenia kierowników szkół, urządza

5-tygodniowy (szósty z rzędu) kurs dla Inspektorów Szkolnych, organizuje 3-tygodniową konferencję pracowników pedagogicznych II instancji oraz urządza specjalne wykłady dla prelegentów kursów wakacyjnych, które poświęcone będą wyłącznie wprowadzeniu nowych programów nauczania, opracowuje specjalne instrukcje, dotyczące pracy i postępowania: kierowników szkół, Inspektorów Szkolnych i Wizytatorów obu instancyj, opracowuje instrukcje i regulaminy, dotyczące życia wewnętrznego szkoły, w szczególności zaś opracowuje dalsze druki szkolne, których niejednolitość na terenie Państwa jest poważną przeszkodą do prowadzenia, administrowania i należytego funkcjonowania szkoły, opracowuje nowe ujęcie sprawy budownictwa szkolnego, przystosowane do obecnych warunków, nadto — zarządzenia zasadnicze w sprawie ewidencji dzieci w wieku obowiązku szkolnego.

W zakresie szkolnictwa średniego ogólnokształcącego i zakładów kształcenia nauczycieli silne natężenie pracy Ministerstwa datuje się od 1929 roku. Po pierwszej — blisko 10-cioletniej fazie — którą możnaby nazwać ogólno-organizacyjną, od 1929 roku rozpoczyna się faza druga, zmierzająca do podniesienia poziomu dydaktycznego i wychowawczego szkół. Dla osiągnięcia tego celu zorganizowało Ministerstwo odpowiedni aparat instrukcyjno-nadzorczy przez zwiększenie ilości wizytatorów okręgowych, którzy dawniej mieli pod swą opieką po 25 do 30 szkół, a dzisiaj przeciętnie mają po 15 do 17 szkół, oraz przez utworzenie instytucji instruktorów ministerjalnych, którzy pełnią zarówno na terenie szkoły, jak i w Ministerstwie, funkcje doradców i organizatorów w zakresie nauczania poszczególnych przedmiotów.

Zasadniczy nacisk położono na przeszkolenie dyrektorów. Wszyscy pokolei, zarówno dyrektorzy szkół państwowych, jak i prywatnych, przechodzą przez pięciotygodniowe kursy pedagogiczne, organizowane przez Ministerstwo w stolicy, które zapoznają ich ze współczesnym stanem psychologji i nauki o dziecku, z nowoczesnemi metodami wychowawcze-

mi i dydaktycznemi oraz z całokształtem organizacyjnej pracy na terenie szkoły. Obok tego doroczne konferencje okręgowe dyrektorów pozwalają Kuratorjom ustalać z kierownikami szkół wyraźne plany pracy na najbliższy rok szkolny oraz omawiać zagadnienia, szczególnie w danym okręgu ważne i palące.

Dla podniesienia dydaktycznej wartości szkół średnich i zakładów kształcenia nauczycieli Ministerstwo organizuje: 1) kursy metodyczne dla nauczycielstwa w zakresie rozmaitych przedmiotów, prowadzone przez instruktorów ministerjalnych; kursów takich na terenach rozmaitych okręgów bywa w ciągu roku szkolnego około 30; 2) kursy wakacyjne, mające na celu przedewszystkiem naukowe uzupełnienie wiedzy w zakresie specjalności nauczyciela obok jednoczesnego wprowadzenia słuchaczy w zagadnienia dydaktyczne. Kursami temi kierują niemal z reguły profesorowie uniwersytetów. Rozumiejąc, że pomienione kursy mają za zadanie tylko rozbudzenie w nauczycielstwie odpowiednich zainteresowań i że nie mogą nauczycielowi zastąpić stałej i systematycznej pracy nad sobą, która jedynie może gwarantować podniesienie dydaktycznego poziomu szkoły, Ministerstwo istotną i stałą pracę nauczyciela w kierunku samodoskonalenia się przesuwa na ogniska metodyczne, istniejące drugi rok, któremi — jako pomysłem nawskroś oryginalnym — może Polska chlubić się wobec świata. Ogniska metodyczne poszczególnych przedmiotów mieszczą się w poszczególnych gimnazjach, promieniując na kilkadziesiąt najbliższych szkół i organizując na ich terenie pracę metodyczno - dydaktyczną w zakresie tego lub innego przedmiotu nauczania.

Umiejętnej organizacji tej pracy w znacznej mierze sprzyjają zarówno wydawany przez Ministerstwo „Poradnik w sprawach nauczania, wychowania i administracji", jak i zorganizowane w Warszawie przy Muzeum Oświaty i Wychowania Centralne Pracownie Dydaktyczne, mające na celu gromadzenie wzorowych urządzeń szkolnych i pomocy naukowych oraz instruowanie na miejscu zgłaszających się nauczycieli.

Szczególną pieczą otacza Ministerstwo wychowawczą pracę szkoły. Dla przepojenia nauczycieli właściwą ideologją wychowawczą i przeszkolenia w zakresie umiejętności organizowania pracy wychowaczej Ministerstwo urządza: 1) stałe pięciotygodniowe kursy wychowawcze w Warszawie dla nauczycieli ze wszystkich okręgów szkolnych, 2) krótkie kursy wychowawcze w poszczególnych miastach Rzplitej, 3) stałe miesięczne konferencje wychowawcze dyrektorów i nauczycieli w ośrodkach, będących skupieniami większej ilości szkół.

Ponadto przeprowadza się stałą akcję, zmierzającą do zapewnienia szkołom lepszych pomieszczeń oraz do bardziej pedagogicznego wyzyskania gmachów szkolnych. Mimo ciężkiej konjunktury finansowej wybudowano, bądź przystąpiono do budowy szeregu nowych budynków szkolnych, jako to: gimnazjum im. Kr. Jadwigi we Lwowie, im. Słowackiego w Warszawie, gimn. im. Królowej Wandy w Krakowie, gimnazjum państwowego we Włocławku, w Ostrołęce, w Brzozowie, w Lublinie, w Lidzie, w Łucku i w Stołpcach, seminarjum w Kielcach i t. d.

W dziedzinie szkolnictwa prywatnego wydano ustawę, regulującą sprawy tegoż szkolnictwa, oraz roztoczono nad niem taką pieczę, jak i nad szkolnictwem państwowem, zwiększając jednocześnie wymagania zarówno w dziedzinie wychowawczej, jak i dydaktycznej.

W obecnym roku szkolnym Ministerstwo w zakresie szkolnictwa średniego i zakładów kształcenia nauczycieli zamierza przepracować szereg instrukcyj i zarządzeń, regulujących życie szkolne i stanowiących w całości konstytucję szkoły średniej. Uwzględni się w niej instrukcje i regulaminy dla Rad Pedagogicznych, dla dyrektorów, nauczycieli, opiekunów klasowych, dla młodzieży i t. d.

Nadto jeszcze w bieżącym roku szkolnym musi być zorganizowana wielka praca dla przeszkolenia dyrektorów i nauczycielstwa w kierunku wprowadzenia ich w ducha i konstrukcję ustroju nowej szkoły oraz nowych programów szkolnych.

W zakresie oświaty pozaszkolnej Ministerstwo W. R. i O. P. ma w swej pieczy sprawy ustawodawstwa i organizacji oświaty pozaszkolnej oraz nadzoru nad wykonywaniem odnośnych ustaw i przepisów, sprawuje opiekę nad akcją społeczno - wychowawczą i kulturalno - oświatową, prowadzoną przez instytucje państwowe, samorządowe i społeczne i opracowuje instrukcje w tym zakresie, załatwia sprawy potrzeb rzeczowych O. P. oraz sprawy kształcenia i dokształcania pracowników oświatowych.

W zasadniczej ustawie o ustroju szkolnictwa sprawy dokształcania i oświaty pozaszkolnej znalazły szerokie i podstawowe uwzględnienie.

W związku z ustawą ustrojową przeprowadzono pracę wstępną nad uruchomieniem doświadczalnych placówek dokształcania ogólnego młodzieży do lat 18.

W zakresie prac legislacyjnych przystąpiono w ubiegłym roku do opracowania projektu ustawy bibljotecznej.

W porozumieniu z Ministerstwem Spraw Wewnętrznych opracowano wytyczne w sprawie oceny wartości naukowej, wychowawczej i artystycznej filmu.

W opracowaniu w tej chwili są też projekty rozporządzeń o widowiskach publicznych, uroczystościach, koncertach, wchodzących w zakres pracy oświatowej.

W okresie roku szkolnego 1932/33, poza dążeniem do utrzymania i umocnienia dotychczasowego zasięgu prac w terenie, Ministerstwo projektuje szereg prac normatywnych zarówno w stosunku do instytucyj społeczno-oświatowych, jak i podległych mu niższych instancyj władz szkolnych, więc: opracowanie rozporządzeń o oświacie pozaszkolnej, wynikających z ustawy o ustroju szkolnictwa, opracowanie projektów rozporządzeń, wynikających z ustawy o szkolnictwie prywatnem, a dotyczących oświaty pozaszkolnej, kodyfikację przepisów w zakresie oświaty pozaszkolnej, program wychowania obywatelsko-państwowego w oświacie pozaszkolnej.

W stosunku do Kuratorjów, względnie Inspektoratów Szkolnych, projektowane jest: opracowanie instrukcyj i regu-

laminów dla oddziałów oświaty pozaszkolnej przy Kuratorjach, dla powiatowych instruktorów oświaty pozaszkolnej i inspektorów szkolnych w zakresie oświaty pozaszkolnej, oraz wydanie instrukcji bibljotecznej.

Dla postawienia pracy oświatowej w terenie na należytym poziomie pod względem jej jakości, rozbudowano w granicach możliwości etatowych planową sieć instruktorów powiatowych, których zadaniem jest otoczenie fachową opieką i poradą wszelkich poczynań w zakresie oświaty pozaszkolnej na terenie powiatu. Dla ujednostajnienia ich pracy przygotowano materjał dla opracowania odpowiednich regulaminów i instrukcyj.

W celu przygotowania potrzebnych dla terenu zastępu dobrze przygotowanych pracowników oświatowych, przeprowadzono i sfinansowano szereg kursów instruktorskich i bibljotecznych, dla dyrygentów chórów, teatralnych. Udzielono zapomóg i porad oraz okazano pomoc licznym kursom lokalnym dla pracowników oświatowych.

Opracowano programy typowe kursów teatrów ludowych i kursów dla przodowników wsi.

Prowadzona w Ministerstwie pracownia oświaty dla dorosłych udostępnia pracownikom oświatowym korzystanie z fachowego księgozbioru, zbioru czasopism oświatowych oraz materjałów, wyodrębnionych w „Archiwum Pracy Kulturalno-Oświatowej".

Wreszcie dla celów rejestracyjnych przystąpiono do wydania drukiem spisu bibljotek.

Podjęcie tego wydawnictwa wymagało znacznego nakładu pracy. Obecnie jest ona na wykończeniu. Pozostaje do wydrukowania: Indeks i przedmowa. Całość będzie zawierać około 31 arkuszy druku. Wydawnictwo zawierać będzie zestawienia bibljotek w grupach według właścicieli (stowarzyszenia oświatowe, społeczne, samorządowe, powiatowe, gminne, parafjalne, prywatne, inne), w układzie terytorjalnym według województw, — według podziału na miejskie i wiejskie, według roku założenia, dostępności, płatności, godzin otwar-

cia, nadto obliczenia dotyczące czytelników i wypożyczeń na pewnym terenie. Opracowano tekst analityczny wyjaśnień wstępnych i przedmowy.

Z innych prac rejestracyjnych jest w toku przeprowadzenie rejestracji teatrów ludowych i chórów.

Szkolnictwo zawodowe, którego rozwój w Polsce datuje się od niedawna, zajmuje już dziś w naszym kraju bardzo poważny dział na terenie oświaty i wychowania.

Nowa ustawa o ustroju szkolnictwa otoczyła szczególną troską szkolnictwo zawodowe, zakreślając dlań takie ramy, w których będzie mogło właściwie się rozwinąć i zająć odpowiednią dla swej wagi i znaczenia pozycję na terenie pracy oświatowej.

W art. 24 ustawy powiedziano, że „szkolnictwo zawodowe ma za zadanie przygotować wykwalifikowanych zawodowo pracowników do życia gospodarczego przez teoretyczne i praktyczne kształcenie zawodowe z uwzględnieniem potrzebnego zakresu wykształcenia ogólnego oraz przez wychowanie społeczno-obywatelskie".

Na pierwszem miejscu, jak widzimy, postawiono postulat dostosowania naszych szkół zawodowych do potrzeb życia gospodarczego. Wynikają stąd daleko idące konsekwencje. Szkoła zawodowa musi być zarówno pod względem swego ustroju jak i programów tak elastyczna, aby mogła się dostosować do zmiennych i giętkich form życia gospodarczego. Jej oblicze ma być odbiciem oblicza gospodarczego Polski; jej planowy rozwój równoległy do planowego rozwoju polityki ekonomicznej Państwa.

Jest rzeczą oczywistą, że w celu wypełnienia tego najważniejszego postulatu, postawionego szkolnictwu zawodowemu w nowej ustawie o ustroju szkolnictwa, niezbędne jest oparcie polityki rozwojowej tego szkolnictwa o dokładną znajomość potrzeb życia gospodarczego naszego kraju. Z powyższego wynika jasno konieczność stałej i systematycznej współpracy Ministerstwa Wyznań Rel. i Ośw. Publ. z czynnikami gospodarczemi; wyrazem tego, że Ministerstwo Wyznań

Rel. i Ośw. Publ. tak właśnie ujmuje to zagadnienie jest powołanie do życia Państwowej Komisji Oświaty Zawodowej, jako organu doradczego Ministra w zakresie oświaty i wychowania zawodowego; komisja ta podzielona została na cztery sekcje, a mianowicie: sekcję przemysłową, handlową, rolniczą oraz gospodarstwa domowego i usług. W skład Komisji wejdą przedstawiciele resortów gospodarczych, przedstawiciele sfer przemysłowo - gospodarczych, wybitni znawcy zagadnień dotyczących oświaty zawodowej, profesorowie i nauczyciele uczelni zawodowych, przedstawiciele instytucyj samorządu gospodarczego i instytucyj społeczno - oświatowych.

Ministerstwo Wyznań Rel. i Ośw. Publ. przystąpiło już do szczegółowych badań obecnej sieci szkół zawodowych, ich ustroju, organizacji oraz programów, podejmując równocześnie analizę naszego rynku pracy, zarówno pod względem ilościowym, jak i jakościowym. Wszystkie te zagadnienia będą szczegółowo rozpatrywane na Komisji do spraw oświaty zawodowej.

Od opracowania koncepcyj ustrojowych i programowych do ich zrealizowania jest daleka droga. Realizatorem nowej ustawy ustrojowej nie będzie nikt inny, tylko nauczyciel szkoły zawodowej. On więc musi przedewszystkiem rozumieć dobrze ustawy, jego inicjatywa, zapał i energja muszą być w całej pełni wykorzystane. W zrozumieniu niezwykłej ważności tego zagadnienia, Ministerstwo podjęło na szeroką skalę akcję dokształcania nauczycielstwa szkół zawodowych, organizując, zarówno w ubiegłym, jak i w obecnym roku, cały szereg kursów dla dyrektorów i nauczycieli szkół zawodowych, zwracając na kursach szczególną uwagę na zagadnienia z dziedziny gospodarczej oraz nowoczesnych metod wychowawczych i dydaktycznych.

Rzecz jasna, że kursy i zjazdy nauczycieli nie rozwiążą jeszcze sprawy dokształcania nauczycieli i to nie jest ich zadaniem. Nauczyciel szkoły zawodowej musi się dokształcać stale. musi mieć kontakt bezpośredni z życiem praktycznem, musi ciągle zwalczać w sobie rutynę, tego największego wroga

szkoły zawodowej, takiej szkoły, która ma odpowiadać wymaganiom naszego życia gospodarczego. Kursy mają za zadanie pobudzić nauczycielstwo do samokształcenia, do wymiany myśli między sobą, do ciągłego aktywnego, twórczego nastawienia przy warsztacie swojej pracy. Realizowanie nowych programów w szkole zawodowej wymagać będzie bardzo intensywnej akcji w kierunku stworzenia nowych podręczników i pomocy naukowych, których brak w szkolnictwie zawodowem jest teraz bardzo dotkliwy. W miarę opracowywania wytycznych programowych dla poszczególnych typów szkół zawodowych, Ministerstwo prowadzić będzie tę akcję, pobudzając do współpracy przedewszystkiem nauczycielstwo szkół zawodowych.

Czynnik sprawności organizacyjnej wysunął się obecnie zdecydowanie na czoło zagadnień gospodarczych. Ważność tego czynnika szczególnie jest wielka w szkolnictwie zawodowem, które ma przygotowywać wykwalifikowanych zawodowo pracowników do życia gospodarczego.

Jedną z najistotniejszych cech kwalifikacji do zawodowej pracy jest zdolność do sprawnej i dobrze zorganizowanej pracy.

Dlatego też szkoła zawodowa, która ma wypuszczać ludzi zdolnych do sprawnej roboty, musi sama być pierwszorzędnie zorganizowana. Ministerstwo w całkowitem zrozumieniu doniosłości tego zagadnienia podjęło w sposób zdecydowany akcję w kierunku doprowadzenia szkół zawodowych do jak najwyższej sprawności organizacyjnej w tem zrozumieniu, że tylko taka szkoła zawodowa ma wogóle rację bytu, gdyż szkoła źle zorganizowana, w której uczniowie, pracujący przy warsztatach, nasiąkają atmosferą niedbalstwa w robocie, nie uczą się cenić wartości czasu pracy, przynosi więcej szkody niż pożytku.

Szczególnie ważna jest tu sprawa wypracowania norm wyposażenia warsztatów szkolnych we właściwe i dostateczne urządzenia mechaniczne i narzędzia — ustalenia właściwych metod organizacji i kontroli pracy warsztatowej, kalkulacji

wyrobów szkolnych, racjonalnego zorganizowania zbytu tych wyrobów.

Nowa ustawa o ustroju szkolnictwa kreśli wyraźnie oblicze szkoły zawodowej, powiadając, że obok wykształcenia praktycznego ma ona dawać potrzebny zakres wykształcenia ogólnego oraz wychowywać w kierunku społeczno-obywatelskim, innemi słowy, że szkoła zawodowa winna kształcić w człowieku jego pełną osobowość, dawać mu pełnię podstaw kulturalnych i wyrabiać poczucie solidarności społecznej. Należy się liczyć z faktem, że od walorów zarówno psychicznych jak i fizycznych wychowanków szkół zawodowych, od ich zdolności przystosowania się do dynamiki życia gospodarczego zależeć będzie w dużym stopniu ostateczny wynik zmagania się Państwa z klęskami gospodarczo-społecznemi. Powstanie szkoły zawodowej nie może być dziełem przypadku lub interesu osobistego jednostki, czy grupy, lecz wynikiem planu gruntownie przemyślanego, idącego po linji polityki ekonomicznej Państwa. Prawidłowe rozwiązanie tego planu to bezmała rozwiązanie problemu kształcenia zawodowego wogóle".

Następnie P. Minister J. Jędrzejewicz omówił sprawę opieki Ministerstwa nad sztuką, w zakresie literatury, plastyki, teatrów i muzyki, podkreślając konieczność przystosowania się do ciężkich warunków ekonomicznych obecnej doby.

FUNDACJE POZOSTAJĄCE POD NADZOREM MINISTERSTWA W. R. i O. P.

(Ciąg dalszy).

42. *Fundacja im. Księdza Biskupa Franciszka Jaczewskiego.*

Testamentem sporządzonym dnia 12 lipca 1914 r. przed Łukaszem Pyzikowskim, notarjuszem w Lublinie, Nr. Rep. 1595, ś. p. ks. biskup Franciszek Jaczewski, zapisując Lubelskiemu Towarzystwu Dobroczynności kwotę 6.000 rubli, ustanowił z dochodów od legowanej sumy 5.000 rubli stypendjum dla wychowańców średnich zakładów naukowych, państwowych lub prywatnych, z rodziny Józefy vel Józefaty z Jaczewskich Kazimierzowej Żelazowskiej, Tekli z Jaczewskich Wojciechowej Komorowskiej i Klary z Jaczewskich 1-o voto Jaczewskiej, 2-o voto Nojszewskiej. W braku kandydatów z grona wymienionych osób stypendjum lub zasiłek przyznane będą osobom z rodziny Macieja Jaczewskiego albo też krewnych Marjanny z Górskich Jaczewskiej. Gdyby i takich kandydatów zabrakło, stypendjum lub zapomoga mogą być przyznane niekrewnym fundatora, Polakom, rzymsko-katolickiego wyznania, z pierwszeństwem dla kandydatów, pochodzących ze wsi Górki i Jaczew powiatu węgrowskiego. Wychowańcy szkół średnich, odznaczający się wybitnemi zdolnościami, mogą otrzymać stypendjum lub zapomogę także i w wyższych zakładach naukowych.

Suma 5.000 rubli została przerachowana na kwotę 4.660 złotych i ulokowana w 4% listach zastawnych ziemskich (3.080 zł.) i w 5% listach zastawnych miasta Lublina (780 zł.).

Zarząd sprawuje Lubelskie Towarzystwo Dobroczynności.

Fundacja powyższa zatwierdzona została decyzją Ministerstwa W. R. i O. P. w porozumieniu z Ministerstwem Pracy

i Opieki Społecznej z dnia 20 czerwca 1932 r. Nr. I. Org. 153/Jacz./32.

43. *Fundacja stypendjalna im. Jana Jakubowskiego.*

Testamentem notarjalnym z daty Piotrków dnia 12 września 1920 r., Nr. Rep. 705, ś. p. Jan Jakubowski ustanowił stypendja dla dwu uczniów gimnazjum w Piotrkowie, przeznaczając na ten cel 5.700 rubli w obligacjach m. Kijowa. Obligacje złożone są w depozycie Kasy Skarbowej w Piotrkowie.

Wobec anulowania przez Radę Komisarzy Ludowych dekretem z dnia 9 października 1919 r. pożyczek obligacyjnych oraz wszelkich długów byłych samorządów miejskich i ziemskich, fundacja jest nieczynna aż do czasu powstania możności realizacji obligacyj m. Kijowa stosownie do art. XX Traktatu Ryskiego.

44. *Fundacja stypendjalna im. Franciszka Jaźwińskiego.*

Aktem z dnia 12 stycznia 1882 r. zeznanym przed rejentem Ludwikiem Rutkiewiczem w Warszawie ś. p. Franciszek Jaźwiński ustanowił jedno stypendjum w sumie 300 rubli srebrem, jako 5% od kapitału 3.000 rubli sr. umieszczonego na hipotece dóbr Łęki powiatu kutnowskiego, których ówczesnym właścicielem był Aleksander Czarnowski.

Uprawnionymi do stypendjum są potomkowie płci męskiej w prostej linji Artura syna Jana Czarnowskiego i żony Jadwigi z Zielińskich, następnie potomkowie płci męskiej Aleksandra, Józefa, Eugenjusza i Eustachego, synów Jana Czarnowskiego herbu „Grabie", Kazimierza syna Józefa Czarnowskiego herbu „Grabie", Ignacego i Maksymiljana synów Juljana Czarnowskich herbu „Grabie". Gdyby brakło męskich potomków wymienionych osób, stypendjum może być przyznane, według uznania seniora, potomkom wymienionych osób w linji żeńskiej. Gdyby żadnego z tych potomków nie było, stypendjum przyznane zostanie młodzieńcowi urodzonemu w Królestwie Polskiem, rzymsko-katolickiego wyznania, uczęszczającemu do jednego z gimnazjów lub innych równorzędnych szkół w War-

szawie lub innych miastach Królestwa Polskiego, albo słuchaczowi Uniwersytetu Warszawskiego lub innego wyższego zakładu naukowego w Królestwie Polskiem lub w cesarstwie rosyjskiem.

Seniorem jest według starszeństwa jeden z męskich potomków rodziny Czarnowskich. Senior wybiera kandydata na stypendjum, wybór zatwierdza Kurator Warszawskiego Okręgu Naukowego. Funkcję tę oraz nadzór sprawuje Ministerstwo W. R. i O. P.

Fundusz stypendjalny przerachowany został na kwotę 16.000 złotych. Odsetki wynoszą rocznie 800 złotych.

45. *Fundacja stypendjalna im. Czesława i Mieczysławy Małżonków Jerin.*

Testamentem notarjalnym z daty Włocławek dnia 17/30 października 1910, zeznanym przed notarjuszem Ludwikiem Ulejskim, Nr. Rep. 1877, zmarły dnia 9 stycznia 1916 r. inżynier górniczy Czesław Jerin ustanowił fundację dla studentów Instytutu Górniczego w Petersburgu, względnie w razie powstania w kraju tego rodzaju szkoły wyższej, dla studentów tejże szkoły, wyznania rzymsko-katolickiego, urodzonych w Królestwie Polskiem, z pierwszeństwem dla krewnych testatora i jego żony, następnie dla studentów, którzy do Instytutu przeszli ze szkoły średniej, nie kończąc innego wyższego zakładu naukowego.

Majątek fundacji stanowi połowa nieruchomości Nr. 439 lit. B we Włocławku oraz kapitały pozostałe po fundatorze po ustaniu dożywocia zmarłej dnia 18 listopada 1924 r. wdowy Mieczysławy Jerin.

Fundację zatwierdził Minister W. R. i O. P. decyzją z dnia 6 grudnia 1926 r. Nr. O. Praw. 1022/266, przeznaczając stosownie do punktu 3) testamentu stypendjum dla studentów Akademji Górniczej w Krakowie, której Senat sprawuje zarząd fundacją.

46. *Fundacja im. Marji Kleniewskiej „Służba Narodowa".*

Aktem zeznanym dnia 2 kwietnia 1930 r. przed notarjuszem Bolesławem Zembrzuskim w Warszawie, Nr. Rep. 387,

Marja z Jarocińskich Kleniewska powołała do życia fundację swego imienia pod nazwą „Służba Narodowa".

Celem fundacji, mającej siedzibę w Warszawie, jest ugruntowanie w społeczeństwie przeświadczenia o potrzebie pełnienia służby narodowej w ścisłej łączności z Kościołem Katolickim, obowiązującej każdą Polkę, oraz przysposobienie młodzieży żeńskiej do tej działalności przez programowe i fachowe kształcenie dziewcząt. Dla osiągnięcia tych celów kapitał obrotowy fundacji przeznacza się na: a) stwarzanie ośrodków służby społecznej i zasilanie już istniejących warsztatów pracy przez wyszkolone jednostki, b) organizowanie wśród kobiet służby społecznej, wywołanej nakazem chwili (np. pomoc dla wojska i ludności cywilnej w czasie wojny, klęsk powodzi, epidemji i t. p., c) zakładanie siedzib i ognisk dla pracowniczek służby narodowej, d) prowadzenie kursów społecznych i zawodowych dla młodzieży żeńskiej, e) organizowanie biur informacyjnych dla kobiet, potrzebujących porady w zakresie służby narodowej.

Kapitał zakładowy stanowi suma 40.000 złotych ofiarowana przez fundatorkę. Kapitał obrotowy stanowią dochody kapitału zakładowego i innego majątku fundacji, fundusze zebrane z darowizn, składek i zapisów, oraz z przedsiębiorstw.

Zarząd sprawuje Komitet Fundacji, składający się z założycielki i 6 osób przez nią zaproszonych. Co roku ustępuje drogą losowania 3 członków zaproszonych. Pozostali 4 członkowie wybierają następców, podobnie jak w razie śmierci lub rezygnacji jednego z członków Komitetu.

Komisja Rewizyjna składa się z 3 osób wybieranych corocznie przez Komitet Fundacji z pośród osób nie będących członkami Komitetu, a należących do zarządu instytucji o charakterze naukowym lub społecznym.

Fundację zatwierdziło Ministerstwo W. R. i O. P. w porozumieniu z Ministerstwem Pracy i Opieki Społecznej decyzją z dnia 27 maja 1930 r. Nr. I. Pr. 576/30.

47. *Fundacja stypendjalna im. Józefa Kochanowskiego.*

Testamentem z daty Paryż dnia 16 maja 1926 r., złożonym w aktach notarjusza Walerego Romana w Warszawie, do Nr. Rep. 2174/27, zmarły dnia 2 stycznia 1927 r. w Warszawie ś. p. Józef Kochanowski, ustanowił stypendjum dla uczniów gimnazjum im. Batorego w Warszawie. Uczniowie najzdolniejsi tego gimnazjum mają otrzymać po skończeniu studjów wyższych w kraju stypendjum na wyjazd roczny zagranicę, a to do Szwajcarji, Włoch, Belgji, Austrji i Niemiec. Stypendja miały wynosić 850 dolarów rocznie, a zwrócone winny być po latach 10.

Majątek fundacji stanowić miały: a) suma ze sprzedanej połowy majątku Baniocha, b) suma 6.000 dolarów pożyczonych Michałowi Białobrzeskiemu, c) po śmierci dożywotniczki Teodozji Kochanowskiej należące do fundatora akcje Banku Dyskontowego i Banku Towarzystw Spółdzielczych oraz listy zastawne ziemskie złożone w depozycie Banku Rzemieślniczego w Łodzi.

Wykonawcami testamentu wyznaczeni zostali pp. Wacław Rembertowicz, Stanisław Stempowski i Władysław Kozłowski. Stypendystów zatwierdzają na wniosek dyr. Zdzisława Rudzkiego pp. Stanisław Stempowski i dr. Przemysław Rudzki.

Fundacja zatwierdzona została przez Ministerstwo W. R. i O. P. decyzją z dnia 21 stycznia 1927 r. Nr. O. Praw.—1583/27.

Uregulowanie spadku i uruchomienie fundacji pociągnęło za sobą liczne procesy sądowe. Z tego powodu zarząd fundacji przejęło Ministerstwo. Kuratorem spadku jest adwokat Kazimierz Gronkiewicz w Warszawie.

Po licytacyjnej sprzedaży majątku Baniocha i pokryciu niektórych długów spadkowych, pozostała na rzecz fundacji kwota 14.648 złotych.

Pretensja fundacji do Michała Białobrzeskiego dotychczas nie została spłacona. Wobec upadłości dłużnika i nieutrzymania się ostrzeżenia na hipotece, pretensja fundacji z tego tytułu nie jest wykonalna.

Bank Rzemieślniczy w Łodzi został zlikwidowany bez pozostawienia jakichkolwiek funduszów.

Pozostałe w spadku akcje Banku Dyskontowego w liczbie 155 sztuk wartości nominalnej 15.500 marek zamienione zostały na 20 akcyj złotowych po 100 złotych. Pozostałe w spadku akcje Banku Towarzystw Spółdzielczych w liczbie 200 sztuk po 100 marek, zamienione zostały na 25 akcyj 100-złotowych, wymienionych następnie na 5 akcyj po 500 złotych. Przy tej zamianie uzyskano dodatkowo jako premję szóstą akcję 500-złotową.

Sprawa ostatecznego uregulowania spadku po ś. p. Józefie Kochanowskim i uruchomienia fundacji nie jest jeszcze ukończona.

48. *Fundacje stypendjalne: a) im. Maurycego i Reginy małżonków Kon, b) im. Tomasza Batogowskiego, c) im. Henryka i Marji Potockich, d) Fundusz Koleżeński — przy gimnazjum im. Jana Śniadeckiego w Kielcach.*

Na hipotece gmachu dawnej Szkoły Handlowej w Kielcach Nr. 644 zabezpieczone zostały udzielone Kieleckiej Miejskiej siedmioklasowej Szkole Handlowej pożyczki przez Kieleckie Towarzystwo Wzajemnego Kredytu:

a) pod Nr. 3 Działu IV sumy 1.500 rubli, stanowiącej fundusz stypendjalny im. bł. p. Maurycego i Reginy małżonków Kon,

b) pod Nr. 4 Działu IV sumy 2.000 rubli, stanowiącej fundusz stypendjalny im. Tomasza Batogowskiego,

c) pod Nr. 5 sumy 6.500 rubli, stanowiącej w kwocie 5.000 rubli fundusz stypendjalny im. Henryka i Marji Potockich, a

d) w pozostałej kwocie 1.500 rubli stypendjalny „Fundusz Koleżeński".

Od pożyczonych kwot dłużnik miał opłacać odsetki w wysokości 6%, z których miały być opłacane stypendja dla uczniów Kieleckiej Miejskiej siedmioklasowej Szkoły Handlowej, przekształconej następnie na szkołę realną, a wreszcie przejętej przez Skarb Państwa Polskiego i istniejącej jako

gimnazjum im. Jana Śniadeckiego. Wyboru kandydatów na stypendystów z listy przedstawionej przez Zarząd szkoły dokonywała Rada Towarzystwa Wzajemnego Kredytu odnośnie do stypendjów z fundacyj, wymienionych pod a), b) i d), odnośnie zaś do stypendjów z fundacji im. Henryka i Marji Potockich przez rodzinę hr. Potockich.

Kieleckie Towarzystwo Wzajemnego Kredytu zostało rozwiązane bez wskazania instytucji przejmującej zarząd wymienionemi fundacjami. Imieniem Komisji Likwidacyjnej tego Towarzystwa adwokat Marjan Grzegorzewski aktem notarjalnym z daty Kielce dnia 6 kwietnia 1932 r., Nr. Rep. 422, oddał zarząd temi fundacjami Towarzystwu „Polska Macierz Szkolna". Towarzystwo to zgodziło się na przyjęcie zarządu.

Wobec upaństwowienia b. Kieleckiej Miejskiej siedmioklasowej szkoły Handlowej, później Szkoły Realnej w Kielcach, właścicielem budynku obciążonego hipoteką jest Skarb Państwa.

Przerachowanie funduszów stypendyjnych znajduje się w toku.

49. Fundacja stypendjalna im. d-ra med. Władysława Kopytowskiego.

Testamentem z daty Warszawa dnia 1 sierpnia 1924 r. i kodycylem dnia 2 sierpnia 1924 r., złożonemi w aktach notarjusza Marka Borkowskiego do Nr. Rep. 1429 z 1925 r., zmarły dnia 27 kwietnia 1925 r. doktór medycyny Władysław Kopytowski ustanowił stypendjum swego imienia dla studentów uniwersytetu Warszawskiego, medyków, Polaków, urodzonych w Kongresówce z biednej inteligencji, chrześcijan. Majątek fundacji stanowi kwota 20.000 rubli, umieszczona na hipotece realności przy ul. Konopackiej Nr. 12 na Pradze „W-nego Cichowskiego".

Zarząd sprawuje Towarzystwo Lekarskie Warszawskie.

Fundacja zatwierdzona została decyzją Ministerstwa W. R. i O. P. z dnia 23 kwietnia 1929 r. Nr. I. Praw. 70/29.

50. *Fundusz stypendjalny im. Ignacego Kowalskiego i Albina Dąbrowskiego.*

Ze składek byłych uczniów gimnazjum rządowego w Kaliszu zebrano fundusz imienia zmarłych nauczycieli tego gimnazjum Ignacego Kowalskiego i Albina Dąbrowskiego. Aktem zeznanym dnia 3/15 marca 1883 r. u notarjusza Białobrzeskiego za Nr. 32/148, dołączonym do dowodów księgi hipotecznej majątku Zadowice powiatu kaliskiego, ulokowany został fundusz fundacji w wysokości 2.000 rubli na hipotece tego majątku. Odsetki 6% rocznie użyte być miały na jedno stypendjum dla ucznia, pochodzenia polskiego, z pierwszeństwem dla uczniów z rodzin Ignacego Kowalskiego i Albina Dąbrowskiego.

Kandydatów na stypendjum przedstawia Rada Pedagogiczna gimnazjum.

Fundacja zatwierdzona została przez Ministerstwo Oświecenia decyzją z dnia 30 września 1883 r. Nr. 12534.

Stosownie do decyzji Ministerstwa W. R. i O. P., które objęło zarząd fundacją, kapitał fundacyjny bez sprzeciwu ze strony właściciela majątku Zadowice, p. Stefana Ściechowskiego, przeliczony został na 5.333 złote 33 gr., należne odsetki na 320 złotych rocznie.

Następcą b. gimnazjum rządowego jest Państwowe Gimnazjum im. Tadeusza Kościuszki w Kaliszu, którego uczniowie korzystają ze stypendjum na wniosek Rady Pedagogicznej.

51. *Fundacja stypendjalna im. Tadeusza Kościuszki.*

Aktem sporządzonym dnia 19 października 1923 r. przed Józefem Dzierzbickim, notarjuszem w Kaliszu, Nr. Rep. 2076 pełnomocnicy zgromadzonych w dniu 4 stycznia 1918 r. mieszkańców miasta Kalisza i okolicy utworzyli, pragnąc trwałym czynem uczcić pamięć bohatera narodowego Tadeusza Kościuszki, fundację stypendjalną, której majątek stanowiła zebrana kwota 5.000 marek. Kwota ta ulokowana została w Dyrekcji Szczegółowej Towarzystwa Kredytowego Ziemskiego w Kaliszu i w dniu zeznania aktu fundacyjnego wynosiła 3.700.048 marek. Kwota ta oddana została tytułem pożyczki

Bankowi Ziemi Kaliskiej. Nadto w chwili zeznania aktu fundacja posiadała jeden sturublowy list zastawny Towarzystwa Kredytowego m. Kalisza.

Z dochodów fundacji miało być wypłacane stypendjum niezamożnemu uczniowi Państwowego Gimnazjum matematyczno-przyrodniczego im. Tadeusza Kościuszki w Kaliszu, Polakowi, rzymsko-katolickiego wyznania, synowi włościanina z ziemi kaliskiej lub rzemieślnika z Kalisza.

Zarząd fundacji sprawowało Kuratorjum, złożone z księdza prałata Jana Sobczyńskiego, adwokata Telesfora Kożuchowskiego i Michała Szudka, urzędnika Magistratu m. Kalisza.

Majątek fundacji uległ dewaluacji. Przerachowana kwota złożona w markach wynosi 30 zł. 07 gr. z odsetkami od dnia 1 stycznia 1925 r., złożona w Syndykacie Rolniczym w Kaliszu. List zastawny Tow. Kredytowego m. Kalisza zamieniony został na list zastawny złotowy wartości nominalnej 60 złotych, złożony w Dyrekcji tegoż Towarzystwa.

52. *Fundacje Zofji z Koziebrodzkich Chełmickiej.*

Testamentem z daty Warszawa dnia 26 lutego 1881 r., którego uwierzytelniona kopja przechowywana jest w aktach b. Okręgu Naukowego Warszawskiego Nr. 1769 Ł. 8. t. 1, ś. p. Zofja z Koziebrodzkich 1-o v. Nakwaska, 2-o v. Chełmicka przeznaczyła ze swego spadku między innemi:

a) 90.000 rubli na fundusz stypendjalny im. rodziców testatorki, Leona i Aleksandry Koziebrodzkich, dla katolików, synów oficjalistów wiejskich, którzy przynajmniej przez 10 lat w jednem miejscu w obowiązkach zostawali w gospodarstwie wiejskiem, uczęszczających do szkół rzemieślniczych, z czego $^1/_5$ część ma kierować się na ogrodników i

b) 15.000 rubli jako fundusz żelazny dla Instytutu Głuchoniemych i Ociemniałych w Warszawie.

Po śmierci testatorki na skutek skargi babki jej, Heleny Zielińskiej, zapisy zmniejszone zostały o $^1/_4$ część.

Dnia 22 sierpnia 1903 r. za zgodą wszystkich osób i instytucyj obdarowanych przez Zofję Chełmicką dokonany został

akt podziału spadku. W myśl tego aktu fundusz stypendjalny otrzymał 67.500 rubli, na fundusz żelazny Instytutu Głuchoniemych i Ociemniałych przypadła kwota 11.250 rubli.

Posiadane kapitały w 1911 r. ulokowane były w następujący sposób:

a) na hipotece domu przy ul. Mokotowskiej w Warszawie Nr. hip. 5763 40.000 rubli,

b) na hipotece majątku Łomna powiatu Warszawskiego kwota 35.000 rubli, z czego na fundusz stypendjalny przypadała kwota 23.750 rubli, na fundusz żelazny Instytutu Głuchoniemych i Ociemniałych kwota 11.250 rubli.

Lokata powyższa przetrwała do chwili obecnej.

Na funduszach powyższych przysługiwało dożywocie mężowi testatorki, Stanisławowi Chełmickiemu, zmarłemu dnia 18 marca 1925 r.

Wyrokiem Sądu Okręgowego w Warszawie z dnia 27 i 28 kwietnia 1931 r. Nr. X.-2. C. 1362/30 ujawniona pod Nr. 14 Działu IV wykazu hipotecznego dóbr Łomna suma 35.000 rubli przerachowana została na kwotę 39.200 złotych, ujawniona zaś tamże kaucja w kwocie 3.500 rubli przerachowana została na kwotę 3.920 złotych. Z kwoty 39.200 złotych przypada na fundusz stypendjalny im. Aleksandry i Leona Koziebrodzkich 26.600 złotych, na fundusz żelazny Instytutu Głuchoniemych i Ociemniałych 12.600 złotych. Odsetki ustanowione zostały w wysokości 10% rocznie.

Właścicielami dóbr Łomna są pp.: Zofja Rostkowska, Idalja z Bocheńskich Reyowa, Olgierd i Konstanty Gordziałkowscy.

Aktem notarjalnym z dnia 24 listopada 1931 r., zeznanym przed notarjuszem Adamem Śleszyńskim w Warszawie, zapisana pod Nr. 7 Działu IV wykazu hipotecznego nieruchomości przy ul. Mokotowskiej w Warszawie Nr. hip. 5763 na rzecz funduszu stypendjalnego im. Leona i Aleksandry Koziebrodzkich kwota 40.000 rubli przerachowana została na kwotę 26.666 złotych 66 gr. Właścicielem wymienionej nieruchomości jest Warszawsko-Łódzkie Towarzystwo Handlowe Spółka Ak-

cyjna w Łodzi. Stopa oprocentowania wynosi od dnia 1 stycznia 1932 r. 10% rocznie w miejsce dotychczasowych 6%.

Zarząd fundacją stypendjalną sprawuje Ministerstwo W. R. i O. P.

53. *Fundacja stypendjalna im. Włodzimierza Kretkowskiego.*

Testamentem mistycznym z dnia 6 sierpnia 1910 r., złożonym w aktach notarjusza Stanisława Rzepeckiego w Warszawie do Nr. Rep. 134 z 1917 r., ś. p. Amelja Kretkowska, zmarła dnia 19 listopada 1916 r., ustanowiła fundusz stypendjalny imienia Włodzimierza Kretkowskiego w wysokości 70.000 rubli, ulokowanych stale w listach zastawnych Towarzystwa Kredytowego Ziemskiego w Warszawie. Kupony od tego funduszu obracane mają być na zwrotne lub bezzwrotne zapomogi dla kształcących się niezamożnych młodzieńców pochodzenia polskiego, wyznania rzymsko-katolickiego lub ewangelickiego. Trzecia część odsetków przeznaczona jest na zapomogi dla młodzieży kształcącej się elementarnie, trzecia część dla młodzieży kształcącej się zawodowo, o wyborze stypendystów z trzeciej części decyduje zarząd funduszu, który stanowi Komitet Muzeum Przemysłu i Rolnictwa w Warszawie.

Listy zastawne, stanowiące fundusz wspomniany, wymienione zostały na listy zastawne wartości nominalnej 61.600 zł.

Fundusz powyższy stanowi, ściśle biorąc, zapis sub modo, a nie fundację. Fundacja w ścisłem słowa znaczeniu mogłaby dopiero powstać drogą ustanowienia jej przez obdarowane sub modo Muzeum Przemysłu i Rolnictwa.

54. *Fundacja stypendjalna im. Ignacego Krzyczkowskiego.*

Testamentem z dnia 2/14 kwietnia 1888 r. i kodycylami z 12/24 września 1889 r., 16/28 lutego 1891 r. i 3/15 lipca 1891 r., przechowywanemi w aktach notarjusza Władysława Krassowskiego w Siedlcach Nr. Nr. Rep. 66 i 99 z 1892 r., ś. p. Ignacy syn Bartłomieja Krzyczkowski ustanowił fundację stypendjalną swego imienia dla wychowanków szkół rządowych od 8 roku życia do ukończenia wyższego zakładu naukowego

w kraju lub zagranicą. Stypendjum przeznaczone było dla osób z rodziny Krzyczkowskich.

Majątek fundacji stanowiły dobra Sarny i Korzeniów w powiecie garwolińskim. Zarząd sprawować miał senior z rodziny Krzyczkowskich. Pierwszego senjora mianował fundator w osobie synowca swego Karola Krzyczkowskiego.

Fundacja uzyskała zatwierdzenie Ministerstwa Oświecenia, które w dniu 11 kwietnia 1906 r. zatwierdziło statut fundacji.

Minister W. R. i O. P. decyzją z dnia 6 października 1930 r. Nr. I. Pr. 1548/30 na podstawie art. 17 i 11 dekretu z dnia 7 lutego 1919 r. o fundacjach i o zatwierdzaniu darowizn i zapisów (Dz. Pr. P. P. Nr. 15, poz. 215) nadał fundacji nowy statut.

W myśl tego statutu celem fundacji jest ułatwianie edukacji i wykształcenia młodzieży w wieku od skończonych ośmiu lat aż do zupełnego ukończenia nauk w szkołach wyższych krajowych i zagranicznych drogą udzielania jej stypendjów.

Ze stypendjów mogą korzystać potomkowie braci fundatora, w dalszej linji potomkowie sióstr Karoliny z Krzyczkowskich Łękawskiej i Ludwiki z Krzyczkowskich Chodkowskiej, w dalszej linji młodzież nazwiska Krzyczkowskich, wreszcie młodzież pochodząca z powiatów ciechanowskiego, lipnowskiego, mławskiego, płockiego, płońskiego, przasnyskiego, rypińskiego i sierpeckiego.

Z dochodów fundacji mają być utworzone corocznie trzy stypendja.

Administratora fundacji powołuje i zwalnia Minister W. R. i O. P. Senior, ustanowiony przez fundatora, po jego śmierci wyznaczony zostaje przez Ministra W. R. i O. P. z pomiędzy kandydatów, przedstawionych przez poprzedniego seniora z pośród najbliższych najstarszych krewnych fundatora, inteligentnych, mieszkających w kraju. Senior czuwa nad całością majątku fundacji, przedstawia kandydatów na seniora (swego następcę), kandydatów na stypendja, opinjuje budżet, ma prawo lustracji majątku. Rada familijna składa się z seniora jako

przewodniczącego i dwu członków, wyznaczonych przez płocki Sejmik Powiatowy i lubelski Sejmik Wojewódzki, po jednym. Rada fundacyjna sprawuje kontrolę nad działalnością administratora i gospodarką fundacyjną.

Minister W. R. i O. P. powierzył administrację majątkiem fundacji Liceum Krzemienieckiemu.

55. *Fundacja stypendjalna im. Stanisława i Reginy małżonków Kuksz.*

Aktem zeznanym przed notarjuszem Markiem Borkowskim w Warszawie dnia 7 maja 1920 r., Nr. Rep. 1088, Regina i Stanisław małżonkowie Kukszowie, dla uczczenia pamięci syna swego Stanisława, ułana 2 pułku Ułanów Krechowieckich, zmarłego w służbie dla Ojczyzny w Krakowie dnia 1 grudnia 1918 r., ustanowili stypendjum dla ucznia klasy 7 lub 8 gimnazjum im. St. Staszica w Warszawie, Polaka, katolika, okazującego specjalne zamiłowanie do literatury polskiej, według wyboru Rady Pedagogicznej.

Kapitał zakładowy (żelazny) wynosił 10.000 marek, umieszczonych w 5% długoterminowej państwowej pożyczce wewnętrznej z 1920 r. Obligacje te wymienione zostały na obligacje 5% Państwowej Pożyczki Konwersyjnej, wartości nominalnej 370 złotych, zdeponowane w Kasie Skarbowej.

Zarząd sprawuje Ministerstwo W. R. i O. P.

Zatwierdzenie fundacji nastąpiło decyzją Ministerstwa z dnia 23 września 1932 r. Nr. 788/Pr./21.

56. *Fundacja im. Marji z Urbańskich Kwiatkowskiej na szkołę rzemieślniczą w Warszawie.*

Testamentem z dnia 20 kwietnia 1918 r., sporządzonym przed notarjuszem Henrykiem Dąbrowskim w Warszawie, Nr. Rep. 327, zmarła dnia 3 sierpnia 1918 r. Marja z Urbańskich Kwiatkowska zapisała nieruchomość przy ul. Chłodnej Nr. 35 w Warszawie, Nr. hip. 923, na własność Zgromadzenia Księży Misjonarzy przy kościele św. Krzyża w Warszawie, zobowiązując to Zgromadzenie do założenia i prowadzenia

w tym domu szkoły rzemieślniczej męskiej im. Otolji z Pilawskich i Tadeusza małżonków Januszewskich. Dopóki majątek fundacji na założenie i prowadzenie szkoły rzemieślniczej nie wystarczy, dochód z tego majątku ma być obracany na pokrewne cele.

Zarząd sprawuje Przełożeństwo Zgromadzenia Księży Misjonarzy przy Kościele św. Krzyża w Warszawie.

Fundację powyższą zatwierdziło Ministerstwo W. R. i O. P. decyzją z dnia 4 września 1925 r. Nr. 1002/O. Praw.

57. *Zapis Aleksandra Lebiedjewa.*

Testamentem z dnia 1 marca 1867 r., znajdującym się w księdze aktowej b. Izby Sądu Karnego i Cywilnego w Grodnie za rok 1868, Nr. księgi 1476, aktu Nr. 130, Aleksander Lebiedjew zapisał po połowie na rzecz niezamożnych uczenic szkoły w Grodnie i Szpitala Żydowskiego w Grodnie dochód z należących do niego nieruchomości przy ul. Złotarskiej (obecnie Hoovera) Nr. 4, składającej się z murowanego domu od ulicy i drewnianej oficyny w podwórzu, dochód od sumy 120 rubli i z karczmy we wsi Grandzicze powiatu grodzieńskiego.

Po zbadaniu sprawy ustalono, że objęty testamentem dom przy ul. Hoovera znajduje się w posiadaniu Gminy Wyznaniowej Żydowskiej w Grodnie.

Na podstawie orzeczenia sądu polubownego z daty Grodno dnia 14 sierpnia 1931 r. za właścicielkę tej nieruchomości o przestrzeni 820 metrów kwadratowych uznana zostaje Gmina Wyznaniowa Żydowska w Grodnie, która zobowiązuje się wypłacać corocznie do rąk dyrektora Państwowego Gimnazjum Żeńskiego w Grodnie na ogólne potrzeby niezamożnych uczenic bez różnicy wyznania kwotę 600 złotych, stanowiących równowartość 67 dolarów Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej i 70 centów, w dwu ratach w dniach 1 października i 1 kwietnia każdego roku, poczynając od dnia 1 października 1930 r. po wieczne czasy. Zobowiązanie to ma być ujawnione w hipotece.

Co do drugiej nieruchomości, wymienionej w testamencie Aleksandra Lebiedjewa, w toku są dochodzenia.

58. *Fundacja stypendjalna im. Jana Lehra.*

Aktem zeznanym dnia 30 kwietnia 1920 r. przed notarjuszem Marjanem Kurmanem w Warszawie, Nr. Rep. 1067, p. Helena z Konów Lehrowa, celem uczczenia pamięci męża, ś. p. Jana Lehra, poległego w walkach za Ojczyznę, powołała do życia fundację imienia zmarłego celem udzielania z dochodów majątku 20.000 marek w obligacjach długoterminowej pięcioprocentowej pożyczki państwowej jednego stypendjum dla studenta Uniwersytetu Warszawskiego, studjującego historję sztuki, w braku takiego, dla studenta studjującego historję Polski.

Wymienione obligacje wymienione zostały na obligacje 5% pożyczki konwersyjnej wartości nominalnej 200 zł. Z powodu spóźnienia w zgłoszeniu dodatkowa konwersja nie nastąpiła.

Zarząd fundacją sprawuje Uniwersytet Warszawski.

Ministerstwo W. R. i O. P. wymienioną fundację zatwierdziło decyzją z dnia 5 kwietnia 1924 r. Nr. 1247/Pr./24.

59. *Fundacja stypendjalna im. prof. Jana Stanisława Lewińskiego.*

Aktem zeznanym przed notarjuszem Juljanem Siennickim w Warszawie dnia 30 czerwca 1932 r., Nr. Rep. 2341, rektor Wyższej Szkoły Handlowej w Warszawie p. Aleksander Jackowski powołał do życia fundację pod nazwą „Fundusz stypendjalny imienia profesora Jana Stanisława Lewińskiego dla absolwentów Wyższej Szkoły Handlowej". Majątek fundacji stanowi zebrana przez rodzinę i przyjaciół ś. p. Jana Stanisława Lewińskiego oraz złożona przez Bank Polski, Bank Gospodarstwa Krajowego, Bank Dyskontowy Warszawski oraz Prezydjum Pocztowej Kasy Oszczędności kwota 15.892 zł. Z odsetek od tego kapitału, mającego być ulokowanego z bezpieczeństwem pupilarnem, przyznaje się co roku stypendjum jednemu z absolwentów Wyższej Szkoły Handlowej w Warszawie, przygotowu-

jącemu pracę dyplomową magisterską lub doktorską z dziedziny ekonomji politycznej. Stypendjum płatne jest w dwu ratach w ciągu roku. Zarząd fundacji sprawuje rektor Wyższej Szkoły Handlowej, wyboru stypendysty, w porozumieniu z wdową Marją Lewińską, dokonywa Komisja Stypendjalna, powoływana przez Senat Wyższej Szkoły Handlowej.

Fundację zatwierdziło Ministerstwo W. R. i O. P. decyzją z dnia 10 września 1932 r., Nr. I. Org. 153/Lew./32.

60. *Fundacja stypendjalna im. Józefa Makomaskiego.*

Aktem zeznanym dnia 7 grudnia 1920 r. przed Józefem Ossowskim, notarjuszem w Mławie, Nr. Rep. 892, Jan Makomaski, syn Felicjana, właściciel dóbr Unieszki Zawadzkie, chcąc uczcić pamięć syna swego Józefa Makomaskiego, poległego w walce z bolszewikami, ustanowił fundację celem udzielania stypendjum dla ucznia Mławskiego 8-klasowego gimnazjum, Polaka, wyznania rzymsko-katolickiego. Wybór stypendysty należy do fundatora i jego sukcesorów z pośród kandydatów przedstawionych przez Radę Pedagogiczną wymienionego gimnazjum. Kapitał fundacyjny stanowi kwota 25.000 marek polskich, która może być zabezpieczona na hipotece dóbr Unieszki Zawadzkie lit. E.

Uruchomienie fundacji i jej ewentualne zabezpieczenie hipoteczne miało nastąpić po zatwierdzeniu fundacji przez Ministerstwo. Przed uzyskaniem zatwierdzenia fundacji kapitał jej zakładowy uległ dewaluacji tak, że wartość kapitału fundacyjnego spadła prawie zupełnie. W sprawie tej Ministerstwo W. R. i O. P. prowadzi pertraktacje z żyjącym fundatorem celem przemiany pierwotnego, zdewaluowanego kapitału na kwotę odpowiadającą potrzebie i istniejącym stosunkom.

61. *Fundacje stypendjalne z zapisu ś. p. Gustawa Manna.*

Testamentem z dnia 4 marca 1916 r., przechowywanym w aktach Kazimierza Kosińskiego, notarjusza w Warszawie, Nr. Rep. 574, Gustaw Mann ustanowił trzy fundacje stypendjal-

ne, których kapitał zakładowy ulokowany i zabezpieczony jest na nieruchomościach warszawskich, a mianowicie:

1. Fundację stypendjalną im. Gustawa Manna na stypendjum dla studentów Uniwersytetu Warszawskiego Wydziału Lekarskiego, Polaków, wyznania rzymsko-katolickiego, z pierwszeństwem dla członków rodziny Gustawa Manna z linji ojczystej i rodziny Savary z linji macierzystej. Kapitał zakładowy w wysokości 4.000 rubli ulokowany jest na hipotece nieruchomości Nr. hip 1118A przy ul. Franciszkańskiej Nr. 13 w Warszawie, której ostatnimi właścicielami byli Rachmil i Chana Sura małżonkowie Najwer oraz Urysz i Frymeta małżonkowie Freiman.

Zarząd fundacji sprawuje Senat Uniwersytetu Warszawskiego.

Uruchomienie fundacji, przerachowanie kapitału fudacyjnego i ściągnięcie zaległych odsetków w drodze sądowej znajduje się w toku.

Fundację zatwierdziło Ministerstwo W. R. i O. P. decyzją z dnia 6 listopada 1922 r., Nr. 113/Pr/1922.

2. Fundację stypendjalną imienia Gustawa i Władysławy z Jankowskich małżonków Mann dla studentów Uniwersytetu Warszawskiego Wydziału Lekarskiego, Polaków, wyznania rzymsko-katolickiego, członków rodziny zapisodawcy Jankowskich. Kapitał zakładowy w wysokości 4.000 rubli ulokowany jest na hipotece nieruchomości Nr. hip. 1118A przy ul. Franciszkańskiej Nr. 13 w Warszawie, której ostatniemi właścicielami byli Rachmil i Chana Sura małżonkowie Najwer oraz Urysz i Frymeta małżonkowie Freiman.

Zarząd fundacji sprawuje Senat Uniwersytetu Warszawskiego.

Uruchomienie fundacji, przerachowanie kapitału fundacyjnego i ściągnięcie zaległych odsetków znajduje się w toku.

Fundację zatwierdziło Ministerstwo W. R. i O. P. decyzją z dnia 6 listopada 1922 r., Nr. 113/Pr/1922, łącznie z fundacją im. Gustawa Manna.

3. Fundację stypendjalną im. Gustawa Manna dla kształ-

cących się na Wyższych Kursach Handlowych imienia Zielińskiego w Warszawie, Polaków, wyznania rzymsko-katolickiego, z pierwszeństwem dla członków rodziny zapisodawcy. Kapitał zakładowy w wysokości 3.000 rubli ulokowany jest na hipotece nieruchomości Nr. hip. 2915C przy ul. Pawiej Nr. 28 w Warszawie, której właścicielami są spadkobiercy Leiby Don Bromberga i Nosek Bromberg.

Zarząd fundacji sprawuje Rektor Wyższej Szkoły Handlowej w myśl statutu fundacji, nadanego jej przez Ministra W. R. i O. P., który, zatwierdzając fundację decyzją z dnia 16 lutego 1926 r. Nr. O. Praw. 194/26, nadał fundacji statut, stwierdzając, że Wyższe Kursy Handlowe im. Zielińskiego w Warszawie przekształcone zostały na Wyższą Szkołę Handlową w Warszawie.

Uruchomienie fundacji, przerachowanie kapitału i ściągnięcie zaległych odsetków w drodze sądowej znajduje się w toku.

62. *Fundacja stypendjalna im. Marji Massalskiej.*

Testamentem z daty Miechów dnia 21 września 1916 r. z dopiskiem z tejże daty, złożonym w aktach Mieczysława Dygulskiego, notarjusza w Miechowie, Nr. Rep. 55, zmarła dnia 2 sierpnia 1917 r. Marja Massalska przeznaczyła połowę sumy uzyskanej ze sprzedaży jej nieruchomości w Miechowie, Nr. hip. 79/60, na utworzenie fundacji stypendjalnej dla uczniów szkół polskich w Królestwie, biednych i uczciwych, wyznania rzymsko-katolickiego, wybranych przez proboszcza parafji Miechów. Wykonawcą testamentu wyznaczony został ks. kanonik Romuald Wiadrowski, po jego śmierci — proboszcz parafji Miechów.

Ministerstwo W. R. i O. P. zatwierdziło fundację decyzją z dnia 26 sierpnia 1927 r. Nr. I. Praw. 909/27.

Realność spadkowa, z której druga połowa ceny sprzedaży przeznaczona została na fundusz im. Andrzeja Orła na utrzymanie biednych i chorych katolików, nie została jeszcze sprzedana. Wykonawca testamentu ks. Romuald Wiadrowski oddał tę nieruchomość na rzecz powszechnej szkoły żeńskiej z tem,

że Magistrat m. Miechowa pokrywa koszty remontu domu i ponosi wszelkie „ciężary i należytości miastowe i państwowe".

Według protokolarnego oszacowania wymienionej nieruchomości składa się ona z 1) drewnianego domu frontowego, obustronnie wyprawianego, podpiwniczonego, krytego gontem, będącego w stanie średnim o zabudowanej przestrzeni 198 metrów kwadratowych, 2) oficyny w połowie murowanej, w połowie drewnianej, mieszkalnej, krytej gontem, w stanie lichym, o powierzchni zabudowanej 88 metrów kwadratowych, 3) stajni drewnianej w stanie lichym, krytej gontem, o zabudowanej powierzchni 30 metrów kwadratowych, 4) komórki drewnianej w lichym stanie, krytej gontem, o powierzchni 11 metrów kwadratowych, 5) 21 drzew liściastych, 6) 13 drzew owocowych, 7) parceli o obszarze około 1.200 metrów kwadratowych. Powyższe oszacowanie, dokonane dnia 25 czerwca 1923 r., wykazało ogólną wartość wymienionych objektów w sumie 32.154.000 mkp.

Dr. R. Struczowski.

(C. d. n.)[1]

1 Ciąg dalszy wykazu będzie się ukazywał w r. 1933 w dodatku do Oświaty i Wychowania.

ZAGADNIENIE SIECI SZKOLNEJ

Z planami wypracowanej teoretycznie systematycznej lokalizacji szkół spotykamy się dopiero za czasów Rewolucji francuskiej. Nie brakło i przedtem głosów, omawiających celowość umieszczania szkół w takiej czy innej miejscowości, nie brakło prób równomiernego rozmieszczenia zakładów wychowawczych w całym kraju. Przypomnieć można, że projekt organizacji szkół Komisji Edukacyjnej, wypracowany przez ks. Antoniego Popławskiego, przewidywał cztery uniwersytety, które miały służyć potrzebom poszczególnych dzielnic Rzeczypospolitej po pierwszym rozbiorze; miał więc być uniwersytet w Poznaniu lub Kaliszu dla Polski zachodniej, w Warszawie dla ziem środkowych, w Ostrogu dla ziem ruskich i wreszcie w Wilnie dla Litwy; odpadał tutaj — rzecz znamienna — Kraków, jako położony zbyt blisko nowej granicy. Ale dopiero rewolucja francuska stwarza systematycznie wypracowane plany sieci szkolnej i realizuje ją, przynajmniej częściowo, choć i bez większego powodzenia.

Nie jest to rzecz przypadkowa, że dopiero władze rewolucyjne zdobywają się na taki plan. Rewolucja racjonalistyczna wytwarza łatwo wiarę w możność opanowania procesów społecznych przez objęcie ich kierownictwa na podstawie teoretycznych planów; nie bierze się tu pod uwagę skomplikowanej natury tych procesów i nie zdaje się sobie sprawy z socjalnych i psychologicznych, czasem nawet i gospodarczych warunków urzeczywistnienia tych programów, wykreślonych przy biurku. Stan umysłów, wiara we wszechmoc rozumu, chęć zburzenia starego świata i budowania zupełnie nowych form umożliwia powstawanie takich pomysłów, a wyposażona w szeroki zakres działania, autokratyczna władza rewolucyjna nie waha się wprowadzać pomysłów tych w życie.

Plan sieci szkolnej wchodzi w życie ustawą z dnia 27 brumaire roku III [1]. Ustawa przewiduje zależność ilości szkół od ilości mieszkańców: na tysiąc mieszkańców winna być jedna szkoła o dwu oddziałach — dla chłopców i dziewcząt — kierowanych przez nauczyciela i nauczycielkę. Tam, gdzie szkół tych niema, należy je natychmiast otworzyć, tam zaś, gdzie istnieje nadmierna ilość szkół, nie odpowiadająca cyfrze ludności, należy je znieść, jako zbyteczne i niecelowe.

Autorem i głównym rzecznikiem tego planu jest Joseph Lakanal, znany matematyk i polityk. Z całą naiwnością matematyka, przekonanego, że można operacjami cyfrowemi przeprowadzić reformę społeczną, układa trzydziestoletni podówczas działacz rewolucyjny swój plan. Założeniem planu jest, że nauczyciel może należycie prowadzić 50 dzieci, wszędzie więc, gdzie ta ilość się znajduje, winno ustanowić się siłę nauczającą, ale też tam, gdzie nauczycieli jest więcej, niżby wedle tej zasady przypadało, należy ich znosić. Lakanal wyrażał nadzieję, że ów „geometryczny" plan zrówna szanse wszystkich mieszkańców do pobierania nauki szkolnej, a zarazem będzie racjonalną oszczędnością sił nauczycielskich i finansów republiki.

Nadzieje te podzielały również władze rewolucyjne, wprowadzając reformę tę w życie; okazało się jednak niedługo, że nadzieje zawiodły. Najłatwiej jeszcze było przeprowadzić akcję znoszenia szkół, które okazały się nadliczbowe z punktu widzenia obowiązującego planu; zniszczono w ten sposób znaczną ilość szkół, które zawsze znajdowały uczniów i rozwijały pożyteczną działalność. W wyżej pod względem kulturalnym stojących okolicach północnych i północno-wschodnich zniesiono na mocy tej ustawy dwie trzecie szkół. Natomiast akcja pozytywna okazała się mało skuteczna; ludność tych okolic, w których dawniej szkół nie było, patrzyła z nieufnością na nowopowstałe szkoły rewolucyjne

---

[1] E. Allain, L'oeuvre scolaire de la Révolution, Paris 1891. Str. 41—44.

i nie posyłała do nich dzieci; zresztą trudności finansowe uniemożliwiły wykonanie planu [1].

Plan ten został szybko zarzucony, jako niewykonalny. Można jeszcze pewne wpływy tego pomysłu obserwować w polityce szkolnej za czasów napoleońskich; Napoleon, proklamując monopol państwowy nauczania, rozbudowuje konsekwentnie sieć szkół średnich, nie licząc się z tradycjami dawnych szkół klasztornych i przyzwyczajeniami ludności. Ale ten plan sieci liceów nie ma już tej teoretycznej podstawy, którą widzimy u Lakanala; ideą cesarza jest włączyć szkoły w plan przebudowy administracyjnej, dokonanej prostolinijnie w podziale na departamenty. Kreacją czasów napoleońskich jest rządowe liceum departamentalne, mające służyć ludności danego okręgu. Szkoły te nie cieszyły się również większem uznaniem szerszych warstw; mówiono, że łatwiej przyszło cesarzowi całą ludność męską zamknąć w koszarach i wysyłać na wojnę, aniżeli zapełnić ławki departamentalnych liceów.

Od tego czasu władze administracyjne i skarbowe coraz częściej musiały się zajmować sprawami nowopowstających szkół i orzekać o ich celowości, ale decydowano tu od wypadku do wypadku, bez obowiązującego programu, nie badając objektywnych warunków rozwoju szkoły w danej miejscowości, najczęściej biorąc pod uwagę jedynie polityczne i skarbowe motywy; utrzymywano więc zasadniczo szkoły już istniejące, nie zajmując się oceną ich skuteczności społecznej, fundowano zaś szkoły nowe pod naciskiem politycznym w miejscowościach, w których dało się to uskutecznić stosunkowo najmniejszym jednorazowym wkładem. Poszczególne miasta starają się przez swych przedstawicieli parlamentarnych o pozyskanie szkół państwowych, licytując się wzajemnie w ofertach; lokacje dokonują się nadal przypadkowo, dowolnie, nierównomiernie. Historycy szkolnictwa podają czasami powody, dla których państwo decyduje się szkołę umieścić w tem, a nie innem mieście. Tak np. za czasów napoleońskich

[1] Allain, str. 77.

poszczególne miasta starają się o pozyskanie liceum rządowego: Orléans, bojąc się, by liceum nie umieszczono w pobliskiem Tours, uchwala na ten cel pożyczkę 50.000 franków i ofiarowuje jako pomoc ze strony miasta; Nantes zawdzięcza liceum staraniom prefekta departamentu, Cahors ucieka się do protekcji swych wpływowych ziomków, Bessières'a i Murat'a [1].

W Stanach Zjednoczonych władze stanów oczekiwały zawsze pomocy ze strony władz lokalnych, które licytowały się w świadczeniach na rzecz mającej powstać szkoły; tak np. gminy w Illinois deklarują w r. 1857 od 20 do 141.000 dolarów na seminarjum nauczycielskie, a stan Missouri ustawowo oznacza minimum donacji na 25.000 dolarów. Jeszcze w roku 1909 w stanie Tennesee współzawodniczące ze sobą miasta i powiaty ofiarują pokaźne sumy na założenie seminarjum: Johnson City i Washington Country daje 150.000 dolarów i 120 akrów terenu, a miasto Memphis i Shelby Country 180.000 dolarów i 80 akrów [2]. Wiemy też z naszych stosunków, ile to rozmaitych czynników pozapedagogicznych wpływa na rozmieszczenie szkół; zarówno względy politycznej protekcji, jak też i współdziałanie finansów miasta odgrywają tu znaczną rolę.

Z planami systematycznie wypracowanej sieci szkolnej spotykamy się znów dopiero w Stanach Zjednoczonych w drugiej połowie ubiegłego wieku. Nie jest to rzeczą dziwną, że Ameryka daje tu inicjatywę; stosunki tamtejsze sprzyjają nierównie bardziej takim planom. Mamy tu więc przedewszystkiem do czynienia z większą ruchliwością przestrzenną ludności; ilość mieszkańców zmienia się ciągle, szybko powstają nowe osady, rosnące czasem w zawrotnem tempie i również prędko podupadające, tworzą się więc szybko potrzeby szkol-

[1] G. Weill, Histoire de l'enseignement secondaire en France 1802—1920, Paris 1921. Str. 20.

[2] H. C. Humphreys, The factors operating in the location of state normal schools. New York 1923 (Teachers College, Columbia University).

ne, które łatwo mogą też znikać. Zachodzi przeto konieczność wypracowania jakiejś ogólnej zasady, którąby można stosować w poszczególnych wypadkach. Następnie, w społeczeństwie nie obciążonem dziedzictwem wiekowych tradycyj daleko łatwiej rządzić się obliczeniem i planem zgóry na podstawie teoretycznych założeń wytkniętym, aniżeli w krajach europejskich, gdzie bezmiar tradycyj utrudnia wysiłek racjonalnego opanowania procesów społecznych. Przyzwyczajenie ludności amerykańskiej do kalkulacji gospodarczej przenosi się również w zakres administracji i szkolnictwa; gdzie wartość jednostek oblicza się pieniężnie, tam oczywiście również i funkcjonowanie instytucyj próbuje się ocenić w dolarach i zależnie od ich rentowności społecznej utrzymywać, zmieniać lub znosić.

Zasadniczym punktem wyjścia całej akcji jest nieproporcjonalność efektu społecznego małych szkółek w stosunku do kosztów ich utrzymania. Małe szkółki, jednoklasowe (typ niegdyś powszechny w Stanach), są oczywiście mniej kosztowne od większych, ale ponieważ ich wyniki okazują się minimalne, przeto i tak są one zbyt drogie. Stwierdza się więc, że małe szkółki pochłaniają stosunkowo za dużo wysiłków nauczycielskich i funduszów; wniosek stąd prosty, że należy dążyć do zastąpienia tych szkółek większemi szkołami, o pełnym programie, z odpowiednim personelem nauczycielskim i należytemi środkami naukowemi. Wychodząc z tych założeń, musimy dojść do zagadnienia racjonalnej sieci szkolnej. Jest rzeczą niemożliwą na miejscu każdej jednoklasowej szkółki fundować pełnoklasową wielką szkołę; byłoby to nonsensem zarówno społecznym, jak też i gospodarczym. Jedyną więc właściwą drogą jest na miejscu kilku szkółek, które służyły poszczególnym miejscowościom w sposób mało celowy, stworzyć nową, wielką szkołę, któraby bardziej skutecznie mogła służyć ludności wszystkich tych miejscowości. Nasuwa się natychmiast zagadnienie wyboru miejscowości: problem sieci szkolnej jest już tem samem postawiony. Mamy więc przed sobą obszerne terytorjum, zasiane gęsto, choć

nierównomiernie, jednoklasowemi szkółkami: zadaniem racjonalnej polityki szkolnej jest wypracowanie takiego planu, któryby dozwalał podnieść typ szkół przez ustanawianie ich w łatwo dostępnych dla szerszej okolicy osadach, aby bez zmniejszania szans mieszkańców do korzystania z nauki szkolnej zwiększyć ich społeczną skuteczność.

Pierwsze próby komasacji szkół (Amerykanie używają tu terminu: *school consolidation)* przeprowadzono w stanie Massachusetts, w którym ustawa z r. 1869 umożliwiała podobną akcję [1]. Zrazu mamy tu do czynienia wyłącznie z komasacją szkół w obrębie większych miast; na gminach miejskich ciąży wówczas obowiązek ułatwienia komunikacji tak, by umożliwić uczniom z rozmaitych dzielnic dostęp do skonsolidowanej szkoły. Wzór ten znajduje powoli naśladowców, naogół jednak przez dłuższy czas akcja ogranicza się do nielicznych gmin miejskich.

Pod koniec wieku zaczyna się myśleć o możności przeprowadzenia konsolidacji także w okręgach wiejskich, gdzie przeważały jednoklasowe szkółki o bardzo niskim poziomie; coraz to nowe stany uchwalają ustawy o konsolidacji. Zrazu myśli się o dobrowolnej komasacji przez złączenie się szeregu gmin wiejskich w jeden okręg, który ma obsługiwać jedna szkoła wyższego typu, ale akcja ta dawała bardzo skromne rezultaty, zaczęto więc kierować nią zgóry i tworzyć coraz to nowe skonsolidowane szkoły w miejsce szeregu (3—5, czasem i więcej) jednoklasówek, które się równocześnie zamyka. Poczynając mniejwięcej od r. 1910 cała ta akcja staje się coraz bardziej systematyczna, na coraz to dokładniej wypracowanych podstawach oparta, obejmująca coraz to obszerniejsze przestrzenie [2].

Warunkiem zasadniczym konsolidacji szkół jest możność zapewnienia uczniom łatwego dostępu do szkoły. Najlepiej

---

[1] E. P. Cubberley, Public education in the U. S. Boston 1919. Str. 469.

[2] J. F. Abel, Consolidation of schools and transportation of pupils. Department of the Interior, Bureau of Education, Bulletin 1923, Nr. 41, Washington 1923.

wyposażona i na wysokim poziomie pedagogicznym stojąca szkoła o pełnym programie nie zdoła zastąpić jednoklasowej szkółki, o ile dojście do niej jest tak odległe, lub tak kosztowne, że faktycznie uniemożliwia ono uczniom z dalej położonych miejscowości korzystanie z nauki szkolnej. Konsolidacja szkół jest jak najściślej związana ze stanem dróg, poziomem środków komunikacyjnych i ich finansową dostępnością. Nie można się też dziwić, że program konsolidacji szkół powstał w kraju, który ma nierównie większe możności transportu osobowego od przeciętnego kraju europejskiego.

Wedle obliczeń amerykańskich[1] szkoła może służyć klienteli dzieci, przychodzących pieszo w promieniu trzech mil angielskich. Jeżeli dzieci dojeżdżają końmi, promień dochodzić może 6 — 7 mil; jeżeli używa się komunikacji automobilowej, uczniowie mogą mieszkać w okręgu o promieniu 15 — 20 mil. Jeśli o czas chodzi, automobil może w tym samym czasie obsłużyć sześćdziesięciokrotnie większy obszar od tego, w którym dzieci pieszo do szkoły dochodzą. Im lepsze są drogi, tem oczywiście także i szybkość dojazdu się zwiększa, a wraz z nią także i obszar, z którego można zorganizować dojazd uczniów.

Możemy teraz stwierdzić bez trudu, jak dalece wykonywanie programu konsolidacji szkolnej zależne jest od stanu dróg i dostępności komunikacji automobilowej; cała ta akcja zaczyna być realna dopiero wówczas, gdy stan dróg i możność zorganizowania szybkiej i taniej komunikacji na to pozwalają. Stosunki zmieniają się pod tym względem bardzo szybko; możnaby powiedzieć, że świat staje się mniejszy w związku z coraz to szybszemi środkami komunikacyjnemi, a skoro tak jest, to w mniejszem tem, a coraz to gęściej zaludnionem terytorjum można prowadzić akcję komasacji szkół, niegdyś do innych warunków dostosowanych.

Kilka cyfr może nam dać pojęcie o rozmiarach tych zmian: w r. 1914 było w Stanach Zjednoczonych 1.711.000 zarejestro-

---

[1] Abel, str. 35.

wanych samochodów, w r. 1917 — 6.147.000, w r. 1920 — 9.232.000, w r. 1922 — 12.238.375. Wydatki na drogi wynosiły w r. 1910 — 120 miljonów dolarów, w r. 1921 — 767 miljonów. Można sobie wyobrazić, jak znacznie, w ciągu tych niewielu lat, rozszerzyły się teoretyczne granice dostępności szkół!

Ale problem dowozu uczniów do szkoły nie ogranicza się wyłącznie do strony technicznej, do szybkości środków komunikacyjnych i stanu sieci drogowej; musimy liczyć się także z możnością gospodarczą zorganizowania dojazdu. Otóż rzecz to nie jest tak całkiem łatwa; nawet w kraju, w którym (wedle stanu z r. 1931) na tysiąc mieszkańców przypada 218 samochodów (tj. w Stanach) zorganizowania dojazdu uczniów nie pozostawia się rodzicom uczniów, gdyż mimo znacznej przeciętnej zamożności społeczeństwa i taniości automobili, nie można uzależniać uczęszczania ucznia do szkoły od posiadania przez rodziców jego samochodu, któryby właśnie w godzinach przedszkolnych mógł odbyć drogę do szkoły i powtórzyć ją po skończonych zajęciach szkolnych.

Transport dzieci szkolnych staje się więc jednym z obowiązków publicznych, który ciąży na władzach szkolnych, na gminie lub na stanie; w miarę wykonywania programu konsolidacyjnego przewóz ten obejmuje coraz to większą ilość uczniów i odbywa się na coraz to większych przestrzeniach.

Pierwsze przykłady organizowanego z urzędu dowozu dzieci do szkół mamy w stanie Massachusetts [1]). W r. 1869 miasto Greenfield złączyło trzy szkoły w całość i zaczęło we własnym zarządzie prowadzić dowóz uczniów do skonsolidowanej szkoły; za niem poszło miasto Montague w r. 1875 i Concord w r. 1879. W Maine w r. 1880 udzielono komisji, złożonej z reprezentantów władz miejskich i szkolnych pełnomocnictw do znoszenia szkół o zbyt małej ilości uczniów pod warunkiem zużycia części uzyskanych w ten sposób oszczędności na dowóz uczniów. W r. 1889 zaczyna stan Massachusetts, a w r. 1893 także i stan Vermont wstawiać w budżet specjalne

---

[1] Abel, str. 10 — 13.

pozycje na ten cel; ustawa stanu New Hampshire z r. 1885 pozwala na zużywanie sum, nie przekraczających 10% całości wydatków szkolnych, na zorganizowanie transportu uczniów. Akcja ta rozszerza się szybko na inne stany.

O rozmiarach tej akcji pewne pojęcie dać mogą cyfry, zresztą i tak już przestarzałe: w r. 1920 Stany wydały na ten cel 14.514.544 dolarów, czyli 1.8% ogółu szkolnych wydatków; przewożono stale w tym roku 356.401 dzieci[1]. W r. 1920/1 wedle danych innego autora[2] w trzydziestu siedmiu stanach wydano 15.350.814 dolarów; przeciętny koszt transportu jednego ucznia wynosił około 3.50 dolara na miesiąc. Używano najrozmaitszych środków komunikacyjnych, poczynając od przewozu końmi; taki np. stan Washington używał wszystkich możności transportowych za wyjątkiem jedynie aeroplanu i okrętów podwodnych. Transport uczniów zapewniony jest ustawowo w 43 stanach; pozostałych 5 stanów dopuszcza również możność zorganizowania tej akcji, choć jej wyraźnie nie nakazuje. W ośmiu stanach przewidziana jest pomoc finansowa państwa, pozatem ciężar wydatków spada na samorządy lub też na władze szkolne; techniczna organizacja spoczywa w ręku przedsiębiorców, którzy zawierają z władzami kontrakty, czasami też większe szkoły mają własne parki autobusów, które służą jedynie przewozowi uczniów. Oczywiście, władze pilnują także warunków bezpieczeństwa i higjeny transportu; wozy są odpowiednio zabezpieczone, ogrzane i oświetlone.

Racjonalizacja sieci szkolnej nie ogranicza się jedynie do szkół powszechnych; również lokacja planowa rozmaitego typu szkół średnich zaczyna być troską władz szkolnych. Tutaj także względy najwłaściwszego zużycia funduszów publicznych wysuwają się na naczelne miejsce: społeczeństwo ma prawo żądać, by jej pieniądz, na cele szkolne przeznaczony, istotnie został jak najlepiej inwestowany. Oczywiście

---

[1] Abel, str. 58.

[2] I. C. Muerman, Transportation of pupils at public expense. Rural School Leaflet, No 2, April 1922.

donatorzy prywatni, którzy z tych czy innych względów chcą mieć szkołę w określonem miejscu, zagadnieniem tem najczęściej się nie zajmują; ci jednak, którzy dysponują groszem publicznym, muszą wciąż myśleć o celowości lokacyj szkolnych. Tak np. bardzo szczegółowo wypracowano programy sieci państwowych szkół kształcenia nauczycieli (normal schools)[1]. Pierwsze, szczegółowe badania nad celowością rozmieszczenia istniejących już seminarjów nauczycielskich celem przeprowadzenia nowej dyslokacji odpowiadającej istotnym potrzebom terytorjum, przeprowadzono w stanie Vermont w r. 1914 (przy pomocy Carnegie Foundation for the advancement of teaching); w r. 1918 U. S. Bureau of Education w Waszyngtonie przeprowadziło podobne badania w stanie South Dakota, polecając w rezultacie zniesienie jednych szkół, jako zbędnych, przeniesienie zaś innych we właściwsze dla ich rozwoju osady. Obecnie coraz to częściej przy decydowaniu o założeniu szkoły władze odnoszą się do opinji eksperta, który w naukowy sposób bada objektywne warunki istnienia szkoły.

Jako przykład takiej oceny porównawczej kilku szkół podajemy opracowane przez Humphreys'a zestawienie, dotyczące państwowych seminarjów nauczycielskich w stanie West Virginia:

MIEJSCOWOŚĆ	Ilość linij kolejowych	Odległość od kolei w milach ang.	Ilość mieszkańców miasta	Ilość mieszkańców okręgu	Miejsce w szeregu co do:			
					ilości uczniów	ilości uczniów dyplomowanych	ilości powiatów, z których pochodzą uczniowie	ilości uczniów z innych powiatów
Huntington . .	3	—	50.177	150 126	1	1	1	1
Fairmont . .	2	—	17.851	204.793	2	2	2	3
Glenville . .	—	12	327	92.846	3	5	3	4
Athens . . .	—	8	552	194.883	4	3	5	5
Shepherdstown	1[1]	—	1.063	40.283	5	4	4	2
West Liberty .	—	12	300	113.100	6	6	6	6

[1] Boczna.

[1] H. C. Humphreys, op. cit.

Wymowa tego zestawienia jest wyraźna. Widzimy natychmiast, że szkoła w Huntington jest najbardziej efektywna społecznie, gdyż skupia najwięcej uczniów, wydaje największą ilość dyplomów, ogarnia zasięgiem swym największy obszar, natomiast szkoła w West Liberty ma najmniejszą ilość uczniów, najmniej wydaje dyplomów i najmniejszy obejmuje obszar. Jeżeli więc założymy, że szkoły te mają mniejwięcej ten sam budżet, co w szkołach państwowych tego samego typu jest bardzo prawdopodobne, to zupełnie jasną jest rzeczą, że West Liberty jest bardzo nieszczególną lokatą kapitału i że utrzymywanie szkoły w takiej miejscowości jest mało celowe. Inne szkoły wykazują świadczenia średnie; właściwie jedynie szkoła w Fairmont zdaje się jeszcze wykazywać lepsze rezultaty.

Przypatrując się warunkom rozmieszczenia tych kilku szkół, widzimy natychmiast ścisłą łączność pomiędzy ich wynikami, a położeniem komunikacyjnem, tudzież ilością mieszkańców osady. Węzłowe stacje Huntington i Fairmont stoją tu na pierwszych miejscach, zarówno co do ilości uczniów, jak też ilości dyplomów, jak wreszcie co do ilości powiatów, z których rekrutują się ich uczniowie; są to zarazem największe skupienia z pomiędzy tych, w których są analogiczne szkoły. Małe osady, trudno dostępne, nie mające połączeń kolejowych, choćby nawet służyły wcale ludnemu terytorjum, dają szczupłe wyniki.

Na podstawie takich badań można następnie wypracować zasadnicze wytyczne dla lokalizacji szkół. Tak więc np. dla owych seminarjów postuluje Humphreys[1]:

1. odpowiednio wielki obszar o dość znacznej ludności, na którym istnieje pewna ilość szkół, umożliwiających wychowankom przejście do seminarjów,

2. położenie w dogodnem komunikacyjnie mieście, najlepiej w węźle kolejowym,

[1] Humphreys, str. 97 i n.

3. położenie w większem mieście, w żadnym zaś wypadku nie w osadzie poniżej 3 tysięcy mieszkańców,

4. położenie w obszarze, w którym istnieje zapotrzebowanie sił nauczycielskich,

5. położenie w centrum obszaru stanowego, przyczem graniczące połacie mogą być brane pod uwagę jedynie w razie bardzo gęstego zaludnienia,

6. zdrowotność miejsca, zalety klimatu i krajobrazu, walory społeczne osady *(representative character of the community).*

Zasady te pozwalają w każdym poszczególnym wypadku oceniać objektywne szanse rozwoju szkoły w danej miejscowości i w rezultacie prowadzą do stopniowej racjonalizacji sieci szkolnej.

W państwach europejskich zagadnienie teoretycznie wypracowanej sieci szkolnej zjawia się nierównie później, a to zarówno ze względu na tradycjonalizm europejskich społeczeństw, jak również i ze względów technicznych. W większości państw sieć szkolna jest wytworzona przez wieki i choć przypadkowa i nierównomierna, przeszła już próbę czasu i została praktycznie dostosowana do potrzeb ludności, czy też właściwie ludność dostosowała się do faktu istnienia szkół w tych czy innych miejscowościach. Przyzwyczajenie się do istniejącego stanu rzeczy i przezwyciężenie tych przyzwyczajeń przez jakąś, choćby najbardziej planową akcję, natrafia zawsze na zdecydowaną niechęć i opór ludności.

Próbowano więc prowadzić komasację szkół wiejskich w Anglji, np. w Oxfordshire, doprowadzając do zamknięcia szeregu małych szkółek, jako zbyt kosztownych w stosunku do ich nikłych rezultatów, ale akcja ta w kraju o tak wiekowych tradycjach i tak konserwatywnej ludności nie mogła być popularna ani skuteczna [1].

---

[1] A. W. Ashby and P. G. Byles, Rural education, Oxford 1923, str. 40: „this might be more feasible in a new country than in a district so much regulated by custom and tradition as Oxfordshire".

Wiemy też dobrze, z jak zawziętym oporem ludności spotkały się próby komasacji szkół w Polsce, mające realizować racjonalny plan sieci szkolnej; opinja publiczna oświadczyła się wyraźnie przeciwko tej akcji, mimo wszelkich poważnych argumentów, które przedstawiali urzędowi kierownicy komasacji szkół. Przyzwyczajenia i sentymenty szerokich sfer okazały się silniejsze od względów pedagogicznych i gospodarczych.

Inna rzecz, że komasację tę przeprowadzano czasem zbyt schematycznie, nie licząc się już nietylko z sentymentami ludności, ale także i praktycznemi warunkami lokalnemi. Tworzenie szkół skonsolidowanych opierać się musi na założeniu niezmienionej łatwości dochodzenia uczniów do szkoły; jeżeli zniesienie łatwo dostępnej w danej miejscowości szkółki jednoklasowej ma pociągnąć za sobą uniemożliwienie lub choćby tylko utrudnienie dochodzenia czy dojazdu uczniów do szkoły wyższego typu, położonej w znaczniejszej odległości, to cała reforma jest zasadniczo chybiona.

W kraju, w którym stan dróg pozostawia bardzo wiele do życzenia, w którym sieć drogowa jest mało rozbudowana (na 100 km² przypada w Polsce 11 km. dróg, gdy tymczasem np. w Anglji 125, a we Francji 106), w którym na 1000 mieszkańców przypadają cztery samochody, systematyczny dowóz uczniów do szkoły pozostanie na długie jeszcze czasy w granicach bardzo wąskich możliwości. Tem samem także i granice akcji komasacyjnej muszą być pociągnięte bardzo skromnie; akcja komasacji jest związana nieodłącznie z akcją przewozu uczniów; realizacja planu sieci szkolnej jest zależna od realizacji programu drogowego i komunikacyjnego.

Nie znaczy to, jakoby realizacja teoretycznie wypracowanej sieci szkolnej w Europie była niemożliwa; rozwój stosunków z konieczności musi doprowadzić do opanowania procesów rozmieszczania ludności, a wówczas także i zagadnienie dyslokacji szkół stanie się całkiem aktualne. Ale już i dzisiaj widzimy podobne usiłowania, które, nie osiągając nigdzie rozmiarów i wyników amerykańskich, zaczynają jednak wpływać

na politykę szkolną i korygować nieco historycznie wytworzoną przypadkowość istniejącej sieci szkolnej. Do ożywienia tej akcji przyczyniają się zarówno względy celowej polityki szkolnej, jak też i niemniej względy oszczędnościowe; zdarza się, że czynniki gospodarcze wysuwają postulat komasacji szkół ze względów budżetowych. Tak np. w Anglji, w czasie kampanji oszczędnościowej w r. 1922 The National Expenditure Committee, komisja badająca racjonalność wydatków publicznych oświadczyła się za zniesieniem szeregu mniejszych szkół, przy równoczesnem zapewnieniu uczniom możności korzystania ze szkół wyższego typu w sąsiednich osadach [1].

W krajach, które dopiero w czasach niedawnych uzyskały możność celowego organizowania życia społecznego, a więc także i w zakresie wychowawczym, problemat racjonalnej sieci szkolnej jest ogromnej wagi. Tam, gdzie społeczeństwo znacznym nakładem energji i kosztów tworzy dopiero własne szkolnictwo, tam celowość tego wysiłku jest konieczna. Ilość szkół, rozmaitość ich typów i ich rozmieszczenia nie mogą być pozostawione przypadkowi, dogodniejszym zewnętrznie warunkom miejscowości czy też lokalnym ambicjom gmin: jeżeli równość szans pobierania nauki uważamy za postulat naczelny, wówczas musimy system szkolny i dyslokacje szkół opracować jednolicie dla całego państwa. Realizacja tego planu natrafić musi na rozliczne przeszkody, z któremi liczyć się trzeba, aby nie tworzyć fikcyj, ale przeszkody te nie naruszają w niczem samej zasady planowania.

Jan St. Bystroń.

Kraków.

[1] D. I. Thompson, Professional solidarity among the teachers of England, New York 1927.

PSYCHOLOGJA INDYWIDUALNA

Psychologja indywidualna jest jednym z nowych kierunków psychologicznych. Twórcą tego kierunku jest dr. Alfred Adler, lekarz z Wiednia, niegdyś współpracownik dr. Zygmunta Freuda, jeden z najbardziej aktywnych członków Związku dla psychoanalizy, założyciel pisma „Zentralblatt für Psychoanalyse". Z biegiem czasu dr. Adler czuł się coraz bardziej skrępowany w ramach freudyzmu, coraz bardziej oddalał się od jego podstawowych założeń, wreszcie stworzył swój własny system, swoją własną szkołę. W 1911 r., po wygłoszeniu w Związku dla psychoanalizy 4 odczytów pod tytułem „Zur Kritik der Freudschen Sexualtheorie des Seelenlebens", wystąpił Adler wraz z 12 innymi członkami ze Związku, tworząc odrębny związek narazie pod nazwą „Związku dla wolnej psychoanalizy". W 1912 r. dr. Adler przemianował ten związek na „Związek dla psychologji indywidualnej". Nazwa dla nowego kierunku została ustalona. Dziś system dr. Adlera przedstawia skończoną całość. Jego zwolennicy i współpracownicy cyzelują szczegóły, dodają ornamenty, nie naruszając w niczem zasadniczej konstrukcji całości, przeciwnie, uwypuklając coraz mocniej podstawowe kontury tej jednolitej budowy.

Podobnie jak psychoanaliza Freuda, system Adlera powstawał i kształtował się nie w ciszy gabinetu naukowca, rozmyślającego nad psychiką ludzką, nie w laboratorjum psychologicznem przy badaniu procesów psychicznych w ich oderwaniu od realnych związków życiowych, ale urabiał się i narastał w zetknięciu z życiem, przy rozwiązywaniu niezliczonych problemów, jakie przedstawiali zgłaszający się do dr. Adlera pacjenci. Poprzez głębie dusz ludzkich, targanych niepokojem, bezmiernie udręczonych i dręczących innych,

w krzywem zwierciadle duszy neurotyka szukał Adler zrozumienia duszy ludzkiej wogóle, dążył do uchwycenia zasadniczej linji jej rozwoju, poznania źródeł jej dynamiki. W ten sposób w oparciu o życie i z niego samego wyrosło to ujęcie duszy ludzkiej, jakie charakteryzuje psychologję indywidualną. Powstała teoretyczna wiedza, mająca jednak równocześnie być pomocą człowiekowi w jego walce o „uczłowieczenie" siebie, podstawą i oparciem w jego dążeniu do stania się jednostką, umiejącą współżyć z innymi, budować z innymi lepsze jutro dla całej ludzkości. Z metody psychoterapeutycznej wyrósł system, mający za zadanie pomóc duszy ludzkiej iść prostą drogą do pełni rozwoju, do szczęścia i doskonalenia własnego i społeczeństwa. „Nie przynosimy żadnej absolutnej prawdy — twierdzi Adler o sobie i swoich uczniach — ale robimy wszystko, co może zrobić duch ludzki, prowadzimy od większych błędów do mniejszych." Ta wiara, że reprezentowanemu przez nich kierunkowi udało się rzeczywiście zmniejszyć niezmiernie błędy poprzednich kierunków psychologicznych, nie wyłączając oczywiście i freudyzmu, jest wśród uczniów Adlera bardzo silna i żywa.

Jakież więc są podstawowe zasady nauki Adlera, co sprawia, że stanowi ona system odrębny, zamkniętą w sobie całość, na czem polega jej życiowe znaczenie, w jaki sposób może ona służyć za oparcie do uzdrawiania dusz? Postaram się odpowiedzieć na te pytania, nie wdając się w rozważania, co i od kogo mógł Adler zapożyczyć dla budowy swego systemu, a więc nie zapuszczając się również w odszukiwanie pokrewieństwa z psychoanalizą Freuda, ani zaznaczanie różnic między obu temi kierunkami psychologicznemi.

Jednym z kamieni węgielnych nauki Adlera jest jego pogląd na rolę i zadania życia psychicznego. Człowiek wobec ogromu przyrody jest drobniutkim pyłkiem, istotą bezbronną, zdaną na łaskę losu. Do walki z przyrodą nie został wyposażony w żadną broń naturalną, jak wiele zwierząt: niema ani kłów, ani pazurów, ani rogów, ani żadnych innych podobnych narzędzi obrony. Rodzi się tak słaby i potrzebujący

opieki, jak żadne inne zwierzę. A jednak mimo swej słabości fizycznej człowiek nietylko nie zginął, ale przeciwnie, zdołał dokonać rzeczy wielkich: stworzył kulturę, którą nieustannie rozszerza i pomnaża. Uczynił to przy pomocy jedynego narzędzia, jakie otrzymał w darze od przyrody, a mianowicie swej duszy.

Dusza to nie jest, według Adlera, zespół reakcyj na pobudzenia chemiczne, mechaniczne, elektryczne i t. d., ujmuje on ją raczej jako organ specyficzny, nie podporządkowany innym, ale skoordynowany z innemi, który, rosnąc z małych początków, przybiera wreszcie pewną określoną formę. Dusza odpowiada nietylko reaktywnie, ale przedewszystkiem aktywnie na pobudzenia świata zewnętrznego. Życie to ruch. Każdy ruch musi mieć jakiś kierunek. Poruszenia duszy są celowe. Jej twórcza siła uzewnętrznia się we wszystkich procesach psychicznych i sprawia, że w każdym poszczególnym wypadku nie są one przypadkowym zlepkiem odpowiedzi na podniety zewnętrzne, ale procesami, wyznaczonemi przez cel, do którego zmierzają. Już czucia i spostrzeżenia noszą piętno tej twórczej siły. Nie wszyscy spostrzegamy jedno i to samo i nie wszyscy w jeden i ten sam sposób. Każde spostrzeżenie jest aktem twórczym, uwarunkowanym poprzedniemi przeżyciami w związku z celem, do którego osobnik dąży. Wyobrażenia służą również temu celowi, wywoływane są takie i w taki sposób, aby ten cel pomagały osiągnąć. Przypominamy sobie również to, co nas zbliża do osiągnięcia celu, przyczem wspomnienia nie są prostą reprodukcją, lecz również aktami twórczemi, pozwalającemi np. na odtwarzanie osób i rzeczy w takich położeniach i w ten sposób, w jakich nie widzieliśmy ich nigdy w rzeczywistości. Ta sama twórcza siła działa w halucynacjach, tylko w inny sposób. Halucynacje pojawiają się wtedy, gdy człowiek przestaje się liczyć z rzeczywistością, z potrzebami społecznemi i dąży do swojego celu poza logiką, będącą wytworem społecznym. Analiza innych procesów psychicznych wykazuje — według Adlera — to samo uzależnienie od postawionego celu. Jednem słowem człowiek myśli, czuje,

chce, bo dąży do celu. Cel ten stwarza jedność całego życia psychicznego człowieka.

Życie duchowe człowieka ujmuje więc Adler finalistycznie. Finalizm, według niego, jest to swoiste prawo świata ducha, który wymyka się prawu przyczynowości, rządzącemu całkowicie materją martwą. W świecie fizycznym reakcja jest miarą dla akcji, trzeba znać przyczynę, by zrozumieć skutek. Przejawy duszy ludzkiej zrozumieć jedynie można, znając cel, dla którego osiągnięcia są one środkami. Dopiero gdy ten cel zostaje ustalony, a tem samem zjawiska psychiczne całkowicie się od niego uzależniają, stworzone zostają pozory, jakgdyby poruszenia duszy zachodziły z taką samą nieubłaganą koniecznością, jak zjawiska fizyczne. Mogą one jednak ulegać zmianie przy zmianie celu, któremu służą.

Ponieważ tyle jest celów, ilu jest ludzi, każdy więc człowiek, dążąc do osiągnięcia swojego indywidualnego celu, wytwarza właściwy sobie styl życia, swoją własną linję życiową. W ten sposób każdy człowiek jest niepowtarzalną całością. Poznać człowieka można tylko przez wykrycie jego linji życiowej. Zachodzące w nim zjawiska psychiczne są tylko symptomatami, przejawami, których poznanie jest o tyle cenne, o ile odgadniemy, co się za niemi ukrywa, co je powołuje do życia. Do służby w imię tego celu pociągane są i zjawiska cielesne. Według Adlera, niema podziału na zjawiska duchowe i cielesne. Są tylko zjawiska duchowo-cielesne. I jedne i drugie służą dla osiągnięcia celu, który człowiek świadomie lub nieświadomie sobie stawia, wskutek tego wzajemnie przenikają się i uzupełniają. Każdy proces psychiczny, wyrwany z całości, jest wieloznaczny. Słabość psychologji doświadczalnej polega, zdaniem Adlera, na tem, że takie poszczególne procesy psychiczne bada same w sobie. Psychologja indywidualna zapytuje zawsze, do czego one zmierzają. Tak np. doświadczalnie można stwierdzić, że ktoś ma słabą pamięć i nic więcej. Psychologja indywidualna natomiast usiłuje wykryć, do czego służy danej jednostce słabość pamięci. Odpowiedź na to pytanie można jedynie uzyskać przez poznanie jej planu życio-

wego. Może się okazać np., że słabość pamięci ma ją zasłonić przed odpowiedzialnością za jej własne czyny, to znów, że jest narzędziem do opanowania innych. Tak samo np. strach przed urojonem niebezpieczeństwem może również być środkiem do opanowania innych, do nieustannego absorbowania sobą otoczenia, a może też służyć do upozorowania braku odwagi powzięcia decyzji w trudnych sytuacjach. Gdy poznamy czyjąś linję życiową, możemy oczekiwać, że wszelkie stwierdzane przez nas przejawy będą zgodne z tym planem życiowym, możemy również przewidywać, jakie będzie zachowanie tego człowieka w pewnej danej sytuacji. Planowi życiowemu człowieka służy nietylko świadoma, ale i nieświadoma część jego psychiki. Nie są to dwie sfery odrębne; nieświadome, może być uświadomione i odwrotnie. Nieświadomem staje się to, co służy do osiągania postawionego celu, ale nie mogłoby się ostać w pełnem świetle świadomości jako niezgodne z tem, co człowiek uznaje za słuszne i godziwe, służy więc w ukryciu, potajemnie. Linja życia, według Adlera, ustala się bardzo szybko. Zaczyna się kształtować w wieku niemowlęcym, ustala się w 4—5 roku życia dziecka. Przybiera już wtedy stałą formę, staje się pewnym szablonem, wyznaczającym zachowanie dziecka na dalsze lata jego życia.

Co wpływa na ukształtowanie się takiej lub innej linji życiowej? Co wyznacza cel, do którego dziecko dąży? Czy działają tu czynniki wrodzone, zarówno organiczne jak i psychiczne, czy wpływy otoczenia? Dochodzimy do drugiego podstawowego twierdzenia psychologji indywidualnej. N i e m a d z i e d z i c z e n i a c e c h p s y c h i c z n y c h. Według Adlera, dziedziczność jest przedewszystkiem fizyczna. Jeśli chodzi o psychikę człowieka, to dziecko przynosi na świat ogólnoludzki materjał psychiczny, który może być tak lub inaczej wyzyskany, tak lub inaczej skierowany. Dziecko nie przynosi na świat żadnych wrodzonych zdolności, ani braku zdolności w pewnym kierunku. Nie rodzimy się sławnymi matematykami, ani wielkimi muzykami, ani genjalnymi literatami. Zdolności i talenty człowieka nie są zawarte w jego zarodku.

Możliwości tkwią w każdym normalnym człowieku, chodzi o to, jak on te możliwości rozwinie. Zdaniem Adlera, nie to jest ważne, co kto przynosi ze sobą na świat, ale to, co z tem zrobi w ciągu życia. Mamy takie zdolności, jakie wypracujemy wysiłkiem ducha. Uzdolnienia literackie, artystyczne zjawiają się najczęściej jako wyrównanie, kompensacja braków, spowodowanych dziedzicznemi wadami któregoś z organów zmysłowych. Między malarzami znajdujemy dużo takich, którzy mieli takie lub inne wady wzrokowe. Beethoven tworzył swoją IX symfonję, będąc już całkowicie głuchym, jąkała Demostenes stał się znakomitym mówcą i t. d. Brak może zatem być nietylko wyrównany, ale pokryty z wielkim nadmiarem, czyli nietylko skompensowany, ale nadkompensowany. Decydujący przytem jest czynnik psychiczny, on powoduje bardziej wytężoną pracę danego organu lub organu pokrewnego. Bez psychicznej gotowości do kompensacji, umożliwiającej wzmożoną pracę wielkiego mózgu, kompensacja fizyczna nie byłaby również możliwa. Teorję kompensacji i nadkompensacji rozwinął Adler w rozprawie: „Die Studie über die Minderwertigkeit von Organen", która pojawiła się w 1907 r. i była jedną z pierwszych jego podstawowych prac. Do tego zasadniczego pojęcia dla psychologji indywidualnej powrócimy jeszcze w ciągu dalszych rozważań.

Adler zaprzecza również dziedziczności cech charakteru. Charakter, według niego, jest tylko formą, w jakiej przejawia się linja życiowa człowieka. Cechy charakteru nie są czemś pierwotnem, danem od natury, są wtórne, uwarunkowane linją życia danego osobnika, stanowią sposób bycia człowieka w określonych sytuacjach. Taka np. cecha, jak lenistwo — może być dla człowieka sposobem uchylania się od odpowiedzialności, parawanem, który chroni jego dobre o sobie mniemanie. Lepiej przecież uchodzić za leniwego, niż przekonać się i dać poznać innym, że się jest niedołęgą. Leniwym może być też człowiek zdolny i twórczy. Posłuszeństwo może być środkiem do opanowania innych. Odwaga jest cechą tych, których linja życiowa biegnie prostolinijnie. Przyczynę tego,

że pewne cechy charakteru są wspólne wszystkim członkom jakiejś rodziny, jakiegoś narodu, a nawet rasie, widzi Adler w tradycji rodzinnej, w naśladownictwie, w oddziaływaniu całej kultury, która jedne cechy uważa za pożądane, inne piętnuje.

Dziedziczność nie wpływa więc na kształtowanie linji życiowej. Z czynników, które wymieniliśmy, duży na nią wpływ mają upośledzenia organiczne. W jakiż to sposób? Jesteśmy niejako w centrze pojęć, składających się na psychologję indywidualną. Upośledzenia organiczne są jedną z podstawowych przyczyn, warunkujących poczucie małowartościowości, poczucie braku, niepewności, niepokoju, które jest punktem wyjścia dążenia do równowagi, bezpieczeństwa, spokoju, pełnowartościowości. U wielu jednostek dążenie to przeobraża się w dążenie do mocy, potęgi, przewagi nad innymi. Zamiast kompensacji, jednostka pożąda nadkompensacji. Poczucie małowartościowości i dążenie do równowagi lub przewagi nad innymi, są to punkty krańcowe, wyznaczające linję życiową człowieka. Przy określaniu punktu górnego tej linji rolę olbrzymią przypisuje Adler uczuciu społecznemu. Uczucie to jest, według niego, wrodzone każdemu człowiekowi, stanowi część tego materjału psychicznego, który człowiek przynosi ze sobą na świat. Od wychowania zależy, co z tego materjału będzie, czy uczucie społeczne rozwinie się i spotęguje, czy spaczy się lub zaniknie. Należycie rozwinięte uczucie społeczne miarkuje, według Adlera, dążenie jednostki w górę; wzgląd na innych ludzi, na ich potrzeby, zainteresowania i cele nie pozwala jej stawiać zbyt wygórowanych żądań dla siebie samej. Uczucie społeczne staje się w ten sposób hamulcem dla egoistycznych dążeń człowieka, tam, gdzie ono jest słabe, dążność do opanowania innych, do absolutnej nad nimi przewagi rozwija się bez przeszkody.

Punkt dolny linji życiowej to poczucie małowartościowości. Każde dziecko ma słabsze lub silniejsze poczucie małowartościowości. Wynika ono z sytuacji, w jakiej się dziecko znajduje: jego potrzeby są zaspakajane przez dorosłych, nie-

ustannie potrzebuje od swego otoczenia opieki i pomocy, czuje się małem i bezradnem.

Gdy dziecko jest upośledzone organicznie, poczucie małowartościowości wzmaga się. Wady organiczne mogą dotyczyć wzroku, słuchu, organu mowy, przewodu oddechowego i pokarmowego, gruczołów o wydzielaniu wewnętrznem i t. d., i t. d. Należy tutaj także i leworęczność. Złe funkcjonowanie tych organów jest dla dziecka dodatkową trudnością do pokonania, której nie mają inne dzieci. Dziecko, dotknięte taką wadą, czuje się upośledzone w porównaniu z innemi dziećmi, — bardzo często nie zdając sobie nawet sprawy z przyczyn tej niższości.

Upośledzenia organiczne są niezmiernie ważnem źródłem poczucia małowortościowości, ale nie jedynem. Na wzmożenie poczucia małowartościowości wpływa również najbliższe otoczenie dziecka i warunki, w jakich się dziecko wychowuje. Złe warunki materjalne rodziców mogą rodzić poczucie małowartościowości u dziecka, stykającego się z dziećmi dobrze sytuowanych ludzi, miejsce dziecka w rodzinie nie jest także bez znaczenia, ale czynnikiem najważniejszym jest ustosunkowanie się do dziecka rodziców i wychowawców. Poczucie małowartościowości rośnie u dzieci niekochanych: są niemi często dzieci nieślubne, dzieci brzydkie, dzieci niepożądane i t. d. Rozwija się ono również często u dzieci bardzo pieszczonych, którym rodzice i wychowawcy usuwają wszelkie trudności, spełniają wszelkie ich zachcenia, są nieustannie na ich usługi. Te dzieci tracą bardzo łatwo odwagę wobec trudności życiowych, nie mając zaufania we własne siły, szukają stale u innych oparcia, podpory; najczęściej osobą, od której oczekują pomocy, jest matka. U wielu ludzi to pożądanie opieki i tkliwości matczynej daje się wyśledzić jeszcze w wieku męskim, a nawet w starości. U obu tych typów dzieci nie rozwija się należycie uczucie społeczne. Pierwsze dzieci uczą się uważać ludzi za nieprzyjaciół, nie są skłonne do kontaktu z ludźmi, bo nie przeżyły w sposób normalny kontaktu z matką, będącego źródłem rozwoju uczuć społecznych; drugie na-

uczyły się uważać własną osobę za ośrodek, dokoła którego wszystko powinno się obracać, któremu wszystko winno się podporządkowywać, nie umieją współdziałać, współpracować z innymi, nie czują się cząstką całości.

Niezmiernie charakterystyczne jest dla psychologji indywidualnej to przeświadczenie, że przeciwwagą jedyną i skuteczną dla poczucia małowartościowości, które pod wpływem życia rodzi się przeważnie w każdym człowieku, jest uczucie społeczne. Jedynie przez udział w gromadzie, przez współpracę i współdziałanie z nią dla postępu ogólnego człowiek osiąga równowagę, pewność, godziwe poczucie swej wartości i swego znaczenia. Kompensacja idzie wtedy po linji życiowo użytecznej. Matka jest tą osobą, której wpływ na dziecko jest decydujący. Ona winna zyskać uczucie dziecka, nauczyć je kochać najprzód siebie, następnie zwrócić to uczucie ku innym ludziom, zainteresować dziecko innymi, przyuczyć je do liczenia się z potrzebami innych, do współpracy i współdziałania. Te pierwsze wpływy są decydujące dla postawy życiowej dziecka, dla wyrobienia prawdziwego światopoglądu, dla ukształtowania właściwej linji życiowej. Silne poczucie małowartościowości, a jednocześnie niedorozwój uczuć społecznych powoduje błędne linje życiowe, które przejawiają się nazewnątrz w rozmaitych formach, poczynając od drobnych odchyleń od normy, kończąc na neurozach i psychozach.

Dotarliśmy do punktu wyjścia psychologji indywidualnej. Narodziła się ona z badań nad neurotykami, dane zaczerpnięte z praktyki lekarskiej stały się podwaliną całego systemu Adlera. Już przed Adlerem określano neurozę jako chorobę o pochodzeniu psychicznem. Badając różne przejawy neurotyczne u swych pacjentów, Adler doszedł do wniosku, że możność walczenia z niemi da jedynie poznanie roli, jaką one odgrywają w całości życia psychicznego danego osobnika. Panseksualizm Freuda odrzucił. Szukał innego wytłumaczenia dla neurozy. I znalazł je, przyjmując, że objawy neurotyczne są tylko sztuczkami, które nieświadomie aranżuje neurotyk dla osiągnięcia swej linji życiowej. Takie ujęcie neurozy pro-

wadziło nieuchronnie do ustalenia, że każdy człowiek musi mieć swoją linję życiową i do budowy systemu, obejmującego zarówno człowieka normalnego, jak i neurotyka.

Czem oni się różnią?

Linja życiowa neurotyka, podobnie jak każda inna linja życiowa, kształtuje się we wczesnem dzieciństwie naskutek przeżyć, rodzących małowartościowość, tylko u neurotyka poczucie małowartościowości jest bardzo silne, a uczucie społeczne bardzo słabe. Doznawany ucisk psychiczny staje się niezmiernie przykry. Rodzi się dążenie do wyrównania, nie do osiągnięcia równowagi jednak, lecz do uzyskania takiej przewagi, która pozwoliłaby zapanować nad innymi, podporządkować sobie całkowicie otoczenie, wszystko i wszystkich mieć na swoje usługi.

Ten cel nieograniczonej potęgi, władzy podobnej do władzy Boga, nie jest do osiągnięcia w społeczeństwie, które opiera się na współpracy, współdziałaniu, w którem każdy uzależniony jest od innych ludzi. Jest to cel fikcyjny. Kto taki cel fikcyjny przyjmie, musi szukać jego zrealizowania nie w życiu rzeczywistem, pokonywując realne przeszkody, ale poza niem, w sytuacjach przez siebie zainscenizowanych. Twórczość literacka jest jedyną dziedziną, gdzie może osobnik znaleźć zdrowe ujście dla swoich dążeń do celu fikcyjnego. W marzeniach bowiem niema granic dla możliwości. W życiu realnem takie dążenie prowadzi nieubłaganie do porażki, a więc do neuroz wszelkiego rodzaju, do perwersyj, samobójstwa i t. d. Czem dla artysty jest jego dzieło, tem dla neurotyka są jego objawy chorobowe: ucieczką od życia, od odpowiedzialności, od konieczności zmagania się z realnemi trudnościami. Strachy, bezsenność, myśli prześladowcze, perwersje, halucynacje i t. d. są z jednej strony środkami oswobodzenia się od przymusu społecznego, od współpracy i współdziałania z innymi, z drugiej strony pozwalają neurotykowi na opanowanie innych, podporządkowanie ich własnym kaprysom i chęciom. Przywileje chorego, któremu zdrowy się nie opiera, któremu ulega otoczenie, zastępują neurotykowi realną prze-

wagę życiową. Szuka jej i znajduje ją po nieużytecznej stronie życia. Ponieważ wszystkie stosunki do ludzi neurotyk chce kształtować na swój sposób, według własnego punktu widzenia, pole jego działania ogranicza się do rodziny, bo w szerszem społeczeństwie niema dla niego miejsca. Początek neurozy daje się, według Adlera, wyśledzić w pierwszym, drugim roku życia.

Bez względu na indywidualną formę neurozy pewne cechy neurotyków są powszechne, a nawet wobec chwiejnej granicy między stanami normalnemi a neurotycznemi w większej lub mniejszej mierze dają się wyśledzić i u wielu ludzi normalnych. Do takich cech, według Adlera, należą: 1) tak zwany prostest męski, 2) obawa przed decyzją — wogóle przed jakiemkolwiek zadaniem życiowem (Problem der Distanz).

Poczucie małowartościowości z jednej strony, wielka ambicja z drugiej strony rodzą wprost przeciwne cechy. Poczucie małowartościowości budzi lękliwość, nieśmiałość, nieufność we własne siły, chwiejność i t. d., ambicja rodzi upór, agresywność, odwagę, pogardę dla słabości, zazdrość i t. d. Pierwszy zespół właściwości należy do tych cech, które kultura dzisiejsza, kultura męska nazywa niesłusznie kobiecemi, drugi szereg cech nosi miano męskich. Wskutek pomieszania tych cech w duszy neurotyka, budzi się z konieczności uczucie dysharmonji, wywołujące dążenie do jej usunięcia. Neurotyk pragnie wykazać się posiadaniem cech męskich, jako cennych i wartościowych. Ten, tak zwany przez Adlera, protest męski, ten bunt przeciwko cechom kobiecym jest właściwy zarówno mężczyznom, jak i kobietom. Naogół może silniej przejawia się u kobiet, z racji upośledzenia kobiety w życiu i kulturze dzisiejszej, stworzonej głównie przez mężczyznę. Ten męski protest u dziewcząt przybiera często formę protestu przeciwko roli kobiety, a więc przeciwko miłości, małżeństwu, macierzyństwu. Należyte i dosyć wczesne uświadomienie dziewcząt o ich roli w świecie, o znaczeniu tej roli, o równouprawnieniu pierwiastka kobiecego i męskiego mogłoby wiele zdziałać, zdaniem Adlera, dla złagodzenia tego męskiego protestu u ko-

biet. Niestety, przedewszystkiem rodzina akcentuje niższość kobiety, np. przyjmując inaczej urodzenie syna niż córki, przeznaczając pewne zajęcia dla dziewcząt, inne natomiast dla chłopców i t. d. W ten sposób pogłębia się dystans między obu płciami, powodując protest męski u osobników, pomawianych o cechy kobiece. Ambicja neurotyka silnie ów protest podkreśla.

U neurotyka zachodzi również bardzo często to, co Adler nazywa „zögernde Attitude" — postawą ociągania się, albo problemem oddalenia — „Problem der Distanz". Jest ona też wynikiem poczucia małowartościowości z jednej strony, a nadmiernej ambicji z drugiej. Poczucie małowartościowości, dążąc do kompensacji, pobudza do działania. Neurotyk jednak waha się przed decydującemi posunięciami, nie chce prawdzie spojrzeć w oczy, boi się porażek, które ujawniłyby jemu samemu fikcyjność jego celu. W ten lub inny sposób usiłuje nie dopuścić do próby, którą może być np. małżeństwo (neurotyk boi się o swoją przewagę), praca zawodowa, egzamin i t. d. Neurotyk chwyta się różnych środków, aby ocalić swoją ambicję. Temi środkami mogą być: samobójstwo, alkoholizm, morfinizm, bezsenność, amnezje, halucynacje, histeryczne paraliże, histeryczne bóle, epileptyczne ataki, myśli natrętne, perwersje wszelkiego rodzaju i t. d. Może to być granie na zwłokę, a więc poświęcanie czasu błahym zajęciom, oddawanie się przyjemnościom, hulankom, aby w decydującej chwili można było sobie powiedzieć: „no, teraz to już zapóźno, ale gdybym się był wcześniej do tego zabrał..." Może to być również tworzenie przeszkód po to, aby w razie ich przezwyciężenia zwiększały prestige osobnika, a w razie niepowodzenia były dla niego usprawiedliwieniem. Czyż zdanie egzaminu przez kogoś, cierpiącego na bezsenność, na neurastenję, fobje i t. d. nie jest większą zasługą, niż zdanie go przez człowieka zdrowego? Podobną postawę ociągania, stwarzania sobie trudności stwierdzamy u wielu ludzi, którzy prowadzą normalne życie. U neurotyków jest ona tylko znacznie silniejsza.

Wogóle objawy neurotyczne to nie są sposoby walki z trudnościami, ale środki dla mniejszego lub większego obchodzenia trudności życiowych, zrzucania z siebie wszelkiej odpowiedzialności, a przenoszenie jej na rodziców, wychowawców, chorobę i t. d. Osobnik jest zdolny do wszystkiego. Czegoby nie dokonał, gdyby ..... Zadawalnia się pozorną przewagą, przewagą, której podstawą jest jego własna wyobraźnia.

Już parokrotnie zaznaczyliśmy, że niema ścisłej granicy między neurotykami a ludźmi normalnymi. Dziecko, które w rodzinie czy w szkole nazywamy trudnem, jest najczęściej w początkowych stadjach neurozy. Różne anomalje, które charakteryzują dzieci trudne, a więc upór, krnąbrność, fobje, moczenie, niechęć do jedzenia, wybuchy gniewu, onanizm i t. d. są bardzo często tylko środkami dla osiągnięcia postawionego celu: zdobycia przewagi nad innymi. Dziecku np., które nie chce jeść, opowiada matka historyjki, zabawia je, każe jeść za swoje zdrowie, za zdrowie ojca, jednem słowem jest oddana na usługi dziecka, całkowicie niem zaabsorbowana; przy dziecku, które się boi, matka siedzi, póki ono nie zaśnie, zagląda do niego w nocy, czasem bierze je do łóżka — i znów dziecko panuje nad matką. Dzieci te zdobywają przewagę nad innymi po nieużytecznej stronie życia. Są to dzieci, które straciły odwagę, w których zachwiało się przekonanie, że trudności, które stają przed niemi, są do pokonania, że nie należy ich obchodzić, ale wprost zmierzyć się z niemi. Postępują w myśl swej linji życiowej, która ustaliła się we wczesnem dzieciństwie. Dzieci takich jest legjon.

Psychologja indywidualna nie jest nauką, która jedynie stwierdza szereg faktów i ustala związki między niemi. Pragnie dać podstawy do przebudowy życia. Ponieważ przejawy psychiczne i uzewnętrznienia człowieka są, według niej, tylko środkami, któremi posługuje się osobnik dla osiągnięcia postawionego celu, materjałem, potrzebnym dla budowy linji życia, właściwego jednostce stylu życiowego, ich zmiana może być tylko pozorna i pozostaje bez żadnego wpływu na istotny

kierunek życia człowieka. Chcąc przebudować życie ludzkie, trzeba zmienić linję życiową danego człowieka. Tylko zmiana linji życiowej może zgruntu przeobrazić psychikę ludzką; jej jednię bowiem warunkuje właśnie cel, do którego ona dąży. Fikcyjny cel życia jest zawsze nieuświadomiony, gdyż niezgodny jest z rzeczywistością i z wymaganiami życia społecznego. Gdyby był zracjonalizowany, nie mógłby się ostać wobec krytyki rozumu, pozostaje więc w tajniach nieświadomości.

Pierwszem ogniwem w szeregu zadań, które podjąć należy, aby zmienić linję życia, jest uświadomienie jej dziecku czy pacjentowi. Przedewszystkiem jednak trzeba tę linję znać. Wykrycie prawdziwej linji życia neurotyka czy dziecka trudnego nie jest rzeczą łatwą. Lekarz, podejmujący się tego zadania, winien być równocześnie psychologiem. Psycholog musi mieć zapewnioną pomoc lekarza, tylko lekarz bowiem może mu dostarczyć dokładnych danych, tyczących się organizmu, którego upośledzenia — jak wiemy — tak decydującą odgrywają rolę przy ukształtowaniu się linji życiowej. Obaj muszą mieć dużą intuicję i bardzo staranne wyszkolenie. Postępowanie przy wykrywaniu linji życiowej jest sztuką nielada. Przedewszystkiem chodzi o wykrycie i zbadanie tej sytuacji życiowej, wobec której pacjent zawiódł. Następnie zestawia się tę sytuację z innemi sytuacjami życiowemi pacjenta i bada się, czy zachowanie w tamtych sytuacjach nie da klucza do zrozumienia zachowania wobec danej trudności życiowej. Powzięte przypuszczenia są sprawdzane i korygowane przez każdą dalszą analizę zachowania pacjenta. W dalszym ciągu psycholog sięga do wspomnień wczesnego dzieciństwa, jako do tego okresu, gdzie linja życia zaczyna się kształtować, a więc jest jakgdyby na samej powierzchni; zresztą według psychologji indywidualnej zachowujemy we wspomnieniach to, co zgodne jest z naszą ogólną melodją życiową, z naszym stylem życia.

Duże znaczenie dla poznania linii życia przypisuje psychologja indywidualna snom. Zdaniem Adlera, sen nie jest realizowaniem w symbolicznej formie naszych utajonych ży-

czeń, jego rola polega na wytwarzaniu uczuć i nastrojów, mających dopomagać do urzeczywistnienia celów, do których dążymy wbrew logice, a które są zgodne z naszą linją życiową. Śniący posługuje się porównaniami, przenośniami, symbolami, bo nie potrzeba, aby sen rozumiał. Ma działać wbrew logice, dość więc, by wytworzył się odpowiedni nastrój do działania. Śnią dużo, według Adlera, ludzie niepewni siebie, ludzie, lubiący się oszałamiać, okłamywać — śnią mało, albo nie śnią wcale ludzie, rządzący się logiką, nie poddający się nastrojom. Dla każdego snu szata symboliczna może być inna. W każdym razie sny są niezmiernie cennym środkiem do poznania linji życiowej. Linja życiowa odzwierciadla się również w marzeniach na jawie, pozatem w sposobie, w jaki się człowiek porusza, mówi, patrzy i t. d. Pracę psychologa, zmierzającą do wykrycia linji życiowej, porównuje Adler z pracą detektywa. Podobnie jak detektyw, i psycholog krok za krokiem, badając różne przejawy, dociera powoli do prawdy, do wykrycia linji życiowej badanego.

Dopiero po uświadomieniu mu jego linji życiowej, badany może rozpocząć skuteczną pracę nad sobą. On sam musi zacząć inaczej żyć — nikt za niego tej pracy podjąć nie może. Dopomóc mu w tem jeszcze można — i trzeba — przez budzenie w nim odwagi do śmiałego przeciwstawiania się trudnościom, śmiałego ich zwalczania, a nie tchórzliwego ich obchodzenia przy zachowywaniu za wszelką cenę i wszelkiemi sposobami pozorów zwycięstwa. Neurotycy, dzieci trudne, to zawsze tchórze życiowi, którym brak odwagi, aby walkę życiową prowadzić i wygrać. Wszak zdolności, według psychologji indywidualnej, to tylko rezultat ćwiczenia i odwagi. Trzeba więc budzić zarówno w dziecku, jak i w człowieku dorosłym, rozumną wiarę w siebie, w ludzkość, odwagę do współpracowania i współdziałania z innymi, do brania czynnego udziału w życiu i należytego spełnienia trzech zasadniczych zadań człowieka, jakiemi są udział w społeczeństwie, małżeństwo i zawód.

Psychologja indywidualna chlubi się właśnie tem, że nie jest jedynie teoretycznem dociekaniem prawdy, ale daje klucz do prostowania błędnych ścieżek życia ludzkiego. Ludzie, zgrupowani wokół Adlera, dążą do wykazania prawdziwości podstawowych zasad psychologji indywidualnej, stosując je na różnych polach swej pracy zawodowej. Psychologja indywidualna ma swych zwolenników wśród lekarzy, prawników, dziennikarzy, nauczycieli wszelkich kategoryj, pracowników instytucyj społecznych, wychowawców burs i t. d. Wiara w nią przybiera u niektórych zwolenników Adlera cechy bezmała kultu religijnego. „Światopogląd, głoszony przez Adlera, — twierdzi Manes Sperber w swej broszurce p. t. „Alfred Adler, der Mensch und seine Lehre" — jest starszy od wszystkich psychologij i nauk. Fragmentarycznie jest on zawarty we wszystkich religjach". A w innem miejscu mówi o Adlerze w ten sposób: „jego cel: uczynić psychologję indywidualną wychowawczynią ludzkości, przez nią zastąpić kiedyś politykę i religję — ten cel jest rewolucyjny".

Zaprzeczyć się nie da, że psychologja indywidualna ma duże zasługi. Mechanistyczny pogląd na psychikę człowieka okazał się bezpłodny, gdy chodziło nie o analizę poszczególnych faktów psychicznych, ale o zrozumienie człowieka jako całości, wykrycie istotnych sprężyn jego działania. Psychologja indywidualna należy do kierunków, które zerwały definitywnie z mechanistycznem pojmowaniem psychiki ludzkiej, uznając celowe dążenie za najistotniejszą podstawę życia psychicznego. Dla Adlera człowiek jest zawsze całością, którą intuicyjnie trzeba uchwycić i zrozumieć, aby w jej przejawach szukać potwierdzenia lub sprostowania tego intuicyjnego poglądu. Zapatrzony w otchłanie dusz ludzkich szukał w nich Adler nieustannie pierwiastka jednoczącego, skupiającego jakby w soczewce różnorodne poruszenia osobnika, tłumaczącego zachodzące w nim przejawy psychiczne oraz ich uzewnętrznienia. Panseksualizm Freuda odrzucił, jako nieodpowiadający rzeczywistości. Za główną sprężynę życia ludzkiego uznał nie dążność seksualną, ale dążność do potęgi, biorącą początek

z poczucia małowartościowości. Jest to silny i słaby punkt teorji Adlera. Silny, bo umożliwił mu budowę zwartego i jednolitego systemu, słaby, bo ten system może zbytnio uprościł. Dążenie do potęgi niezaprzeczenie odgrywa olbrzymią rolę w życiu człowieka. Adler po mistrzowsku wskazał jego źródło — poczucie małowartościowości. Szerokie możliwości interpretacji życia ludzkiego, jakie w ten sposób uzyskał, przesłoniły mu niewątpliwie znaczenie innych dążności. Wskazywanie, jako jedynej sprężyny czynów ludzkich, dążenia do potęgi czyni jednak interpretacje postępowania ludzkiego przez zwolenników Adlera jednostajnemi. Mimo że podziwia się nadzwyczajną intuicję i pomysłowość w wyjaśnianiu głębszego sensu różnych przejawów badanego osobnika, że przy pewnych wyjaśnieniach nasuwa się wprost okrzyk: „jakie to teraz jasne", to jednak po zapoznaniu się z szeregiem tych analiz, rodzi się wątpliwość, czy życie ludzkie jest istotnie poddane tej jednej tylko dążności? Niezaprzeczenie odgrywa ona pierwszorzędną rolę w życiu człowieka, ale czy nie bywa i tak, że inne dążności mogą też podporządkowywać sobie dążność do potęgi, wyznaczać linję życiową osobnika?

Różnorodność typów ludzkich jest dla Adlera zawsze tylko różnorodnem ustosunkowaniem dążenia do potęgi i uczucia społecznego, drugiego, według niego, zasadniczego pierwiastka duszy ludzkiej. Jest on pierwiastkiem hamującym i przekształcającym dążność do potęgi. Uczucia społeczne — jak wspomnieliśmy — zalicza Adler do wrodzonego materjału psychicznego. Wszyscy dziedziczymy je w jednakowej mierze. O ich sile stanowi wychowanie. Wogóle, według Adlera, człowiek dziedziczy wszelkie możliwości; jego otoczenie i on sam odpowiada za to, co z tem dziedzictwem uczynił. I znów mamy słaby i silny punkt teorji Adlera. Słaby, bo negowanie absolutne dziedziczności nie da się utrzymać wobec rzeczywistości. Wpływ otoczenia jest niewątpliwie siłą potężną. Nie negują go również ci psychologowie, którzy, uznając dziedziczność, utrzymują, że człowiek przynosi na świat cały szereg zadatków wrodzonych o różnej sile i różnem napięciu u każ-

dego indywiduum. Osobnik przynosi je ze sobą na świat bardzo plastyczne, a więc bardzo wykształcalne, stąd duża rola otoczenia, które te zadatki rozwija lub osłabia, skierowuje lub sublimuje tkwiącą w nich energję. Genjusz nie jest tylko produktem otoczenia i upośledzenia organicznego. Głośniej, pełniej i dźwięczniej brzmią w nim chociażby pewne struny psychiki ludzkiej. Nie rodzimy się istotnie sławnymi matematykami, wielkimi muzykami, albo genjalnymi malarzami, ale przynosimy na świat zadatki na wielkich muzyków, sławnych matematyków i genjalnych malarzy. Negowanie przez Adlera dziedziczności jest niewątpliwie zdrową, tylko już za daleko posuniętą reakcją na zbyt pochopne tłumaczenie wszelkich porażek na polu wychowania wpływami dziedziczności. Adler chce natchnąć człowieka przekonaniem, że jest kowalem własnego losu, że niema granic dla pracy jego ducha. Całą odpowiedzialność za to, czem ludzkość chce i ma być, składa w jej własne ręce. Byle człowiek miał dobrą wolę i odwagę, może pokierować swojem życiem we właściwy sposób i w pożądanym kierunku. Odpowiedzialność niezaprzeczenie pożądana. Czy ją zmniejsza przyznanie, że nie każda praca jest odpowiednia dla każdego człowieka, że dobrze jest, gdy każdy pracuje nad ulepszeniem tego odcinka życia, który znajduje się w linji jego uzdolnień i zainteresowań, wprawia w ruch tę strunę swojej psychiki, która dźwięczy potężniej i czyściej, a jednak w harmonji z melodją społeczną. Niezmiernie dodatnią stroną nauki Adlera jest wielki nacisk, jaki kładzie na rozwój uczuć społecznych. W ich rozkwicie widzi świetlaną przyszłość ludzkości i słusznie żąda od matek, aby przez należyty stosunek do dziecka dawały zdrowe podstawy pod dalszy rozwój tych uczuć. Dzisiejszy solidaryzm dużo mógłby zaczerpnąć z nauki Adlera. Ten rys społeczny jego nauki jest jej wartością niezaprzeczalną.

Celem moim było ujęcie podstawowych zasad psychologji indywidualnej, a nie jej krytyczna ocena, toteż zatrzymałam się jedynie na kilku spornych punktach. Na zakończenie podkreślę jeszcze raz płodność tej teorji w jej zastosowaniu do

życia. Teorja Adlera daje niewątpliwie klucz do duszy ludzkiej, może nie do wszystkich jej zakamarków, może nie do jej najtajniejszego wnętrza, w każdym razie jednak pomaga nachylać się nad jej otchłanią i zaglądać do jej tajników. I chociaż może nie nazwiemy Adlera wraz z Manesem Sperberem „genjuszem społecznym naszych czasów", nazwiemy go jednak wraz z nim głębokim znawcą dusz ludzkich, dążącym do ich podniesienia i uszlachetnienia.

W. Dzierzbicka.

Z PIŚMIENNICTWA

Nasza walka o szkołę polską 1901 — 1917. Opracowania, wspomnienia, dokumenty. Zebrała Komisja historyczna pod przewodnictwem prof. d-ra Bogdana Nawroczyńskiego. Tom I. Nakł. Komitetu Obchodu 25-lecia walki o szkołę polską. Skł. gł. w księgarniach S. A. Książnica-Atlas. 1932. Str. XII + 487.

W tytule brzmi pewna ekwiwokacja: „nasza". Znaczenie tego wyrazu ogranicza podany okres walki (1901 — 1917) i wstępne wyjaśnienia redaktora wydawnictwa, prof. Nawroczyńskiego, sprowadzające pojęcie „nasza" do dzierżawczości pokolenia, które odwiecznemu dążeniu narodu do przywrócenia szkoły polskiej na ziemiach zabranych nadały charakter ostry, rewolucyjny. Szczytowym punktem tej walki stał się początek roku 1905, t. j. chwila otwartego zerwania społeczeństwa, a przedewszystkiem młodzieży polskiej ze szkołą państwową, t. zw. „strajk szkolny" w zaborze rosyjskim. Ale chwila ta była przygotowana przez poprzedzającą ćwierćwiekową przynajmniej pracę organizacyjną młodzieży, i słusznie zaznacza prof. Nawroczyński zaraz na początku swego „Słowa wstępnego" (str. 2), że nie miałaby ona takiego napięcia, nie uzyskałaby takich wyników doraźnych i nie nadałaby dalszym losom sprawy charakteru tak uporczywego i wytrwałego, gdyby ówczesna młodzież, skazana z początku niemal wyłącznie na własne siły, nie miała była wyrobienia, nabytego we własnych również organizacjach. Dlatego też oddzielanie momentu wybuchu t. zw. strajku od okresu ją poprzedzającego byłoby nieco sztuczne i, wynikając jedynie z zamiaru uczczenia jubileuszu, zbyt podkreślałaby zasługi jednego tylko pokolenia młodzieży. Ów niezupełnie trafnie zwany strajk, a właściwie, jak to słusznie określa prof. Nawroczyński (str. 7), zerwanie ze szkołą rosyjską i jej trwały dalszy bojkot, był przecież nietylko początkiem ruchu do spolszczenia szkolnictwa, lecz równocześnie zakończeniem i ukoronowaniem całego poprzedniego okresu uświadamiającej i iście samorządowej pracy młodzieży nad sobą, wynikiem jej, jak to się dziś mówi, „przysposobienia". Czuje to zarówno wymieniony już autor „Słowa wstępnego", jak i autorzy innych, obszerniejszych przyczynków do historji „naszej walki", skoro nie ograniczają się do kreślenia wypadków roku 1905, lecz powołują się na dawno już przedtem działające organizacje młodzieży, które uczestnikom samej rewolucji szkolnej nadały nietylko, jak to się dzisiaj mówi, „przeszkolenie", ale sztandar walki i metody strategji.

Faktycznie więc „nasza walka" rozpoczęła się już znacznie dawniej i, kreśląc w tym tomie historję Związku Młodzieży Polskiej (Zet), Stanisław Dobrowolski słusznie powołuje się na „posiew Filomatów" (str. 109/110). Łączność ideową przedwojennych organizacyj młodzieży polskiej z ruchem młodzieży wileńskiej z początku wieku starałem się wykazać w pracy „Samorząd uczniowski w Polsce" (Oświata i Wychowanie 1932, zesz. 4, 5, 6, str. 502—511). Sprawa ta, historycznie nader doniosła i ciekawa, nie znalazła jednak, prócz przytoczonej krótkiej i dogmatycznie brzmiącej wzmianki dyr. Dobrowolskiego, uwzględnienia w tomie omawianym, co więcej, nawet historja organizacyj młodzieży przedwojennych, w krótkim zarysie przedstawiona przez dyr. Dobrowolskiego, służy tu tylko jako tło do obrazu wypadków r. 1905, badanych na pierwszym planie tomu. Sprawiedliwość każe przyznać, że przytoczone tu zostały również inne wypadki ostrych starć, bezpośrednio niemal poprzedzające tamte, jak sprawa Wrześni (1901 r.) i walka o język polski w nauczaniu religji na Podlasiu i Polesiu (1902 r.); artykuły o tych wypadkach, ujęte przeważnie w formę wspomnień osobistych, odgrywają jednak także rolę introdukcyjną i marginesową.

Głównym tematem książki, do którego tamte wszystkie artykuły zmierzają i który obejmuje około 4/5 tekstu, jest „rewolucja szkolna w Królestwie Kongresowem (1905—1915)". Dzieli się on na dwie części: pierwsza opisuje organizacje młodzieży, tajne i półjawne, czynne w rewolucji szkolnej, przyczem uwzględnione są prawie wyłącznie związki akademickie, druga część przedstawia wspomnienia uczestników wypadków 1905 roku w poszczególnych szkołach, wyłącznie średnich. Charakter tych obu części jest zgoła nierównomierny. Gdy bowiem w pierwszej otrzymujemy mniej więcej ścisłe, a przynajmniej na dokumentach oparte i brzmienie dokumentów przytaczające zarysy rozwoju organizacyj, w drugiej zgromadzone są przedewszystkiem zachowane w pamięci fragmenty samego przebiegu zdarzeń. Wskutek tego i znaczenie obu części dla historji naszego ruchu wyzwoleńczego jest różne.

Zestawienie i wyzyskanie wszystkich dzisiaj jeszcze dostępnych źródeł do historji organizacyj młodzieży, dokonane przytem przez bezpośrednich czynnych uczestników, a przedewszystkiem kierowników, stanowi bezsprzeczną zasługę redakcji, tem bardziej, że zostało przez nią dokonane z całą lojalnością względem różnych zwalczających się ongi, a i dziś jeszcze — mutatis mutandis — nieprzychylnie wzajem usposobionych obozów. Wszechstronność obrazu tylko na tem zyskała, a przyszły historyk będzie miał możność objektywnej oceny tendencyj i czynów ówczesnego pokolenia młodzieży. Jeden rys w tym obrazie przebija bardzo silnie i jest dość charakterystyczny dla historycznej roli i zasługi tej młodzieży: oto pomimo ostrych, a nieraz zaciekłych zatargów wewnętrznych, wypływających z odrębnego nastawienia grup młodzieży w sprawach narodowych

i społecznych, stosunek do szkoły rosyjskiej, poza drobnemi różnicami taktycznemi, pozostaje ten sam, bezwarunkowo negacyjny. Pod tym względem cała młodzież, bez różnicy obozu politycznego, była solidarna. Rozbieżność poglądów panowała tylko wśród przedstawicieli starszego społeczeństwa. I jakkolwiek przeciwnikami rewolucji szkolnej pośród starszego społeczeństwa mogły rządzić (i niejednokrotnie z pewnością rządziły) pobudki szlachetne, to przecież i oni się w końcu przekonali o słuszności rozpoczętej walki, do której też sami przystąpili. Było to bezwzględne zwycięstwo ruchu młodzieży. Że później nastąpiła reakcja i w łonie starszego społeczeństwa zjawił się odłam trąbiący na odwrót, to dowodzi tylko trudności walki i bolesności ofiar; młodzież, która ruch wszczęła, tych trudów się nie ulękła i tych ofiar się nie wyrzekła.

Materjały do historji organizacyj młodzieży dają więc objektywny substrat obrazu, z którego płynie głęboka prawda historyczna i moralna. Zebrane w drugiej części rozdziału o rewolucji szkolnej wspomnienia o przebiegu wypadków w poszczególnych szkołach zarówno w Warszawie, jak na prowincji, pozbawione są naogół tego charakteru dokumentalnego, rzeczowego, a nawet objektywnie ważnego. Możnaby mieć wrażenie, że poważny stosunek ideowy do ruchu ze strony ówczesnej młodzieży akademickiej i, z natury rzeczy, bardziej powierzchowny i subjektywny stosunek młodzieży szkół średnich odbił się w dzisiejszych sprawozdaniach osób, już o 25 lat starszych wiekiem, należących więc do starszego społeczeństwa. Zapewne: „z ich sprawozdań, z ich wyznań bije żar przeżyć młodzieńczych. Tak właśnie wszystko to było wówczas przecierpiane, przewalczone, przeżyte! Ten obraz jest prawdziwy w swoim kolorycie, w cieniach i blaskach, w jaskrawych nieraz kontrastach" (Przedmowa, str. VII). Niemniej są zbyt subjektywne, podając wiadomości związane z osobą autora i jego najbliższych przyjaciół, są zbyt drobiazgowe, przytaczając szczegóły bez znaczenia i uwieczniając nazwiska niegodne wspomnienia, są nawet często niezbyt budujące, opisując — jeszcze dzisiaj — z entuzjazmem sceny brutalności i gwałtów, popełnianych nieraz przez tłum dzieci nad poszczególnymi „proswietitielami", którzy wyjątkowo byli jakimiś złośliwymi działaczami, a najczęściej tylko zwyczajnymi ordynarnymi i pozbawionymi sumienia i ambicji karjerowiczami i „stupajkami". Taka reakcja młodzieży jest psychologicznie zrozumiała, ale powodu do zachwytu wychowawczego przecież nie daje. Zresztą poszczególne sprawozdania są różne w tonie, w rozmiarach i sposobie opracowania. Niektóre mają nawet charakter badawczo-archiwalny, jak np. obszerniejsze sprawozdanie Kazimierza Konarskiego o warszawskiej szkole realnej (str. 293—326). To ich, niestety, nie ratuje ani od zbędnych szczegółów w sprawach dość obojętnych, gdzie archiwa dają materjał, ani od braku wiadomości ważniejszych, gdzie archiwa nie dopisały. Tak np. „brak danych o realizacji" projektu czasopisma międzygimnazjalnego

(str. 299) mógł być uzupełniony wspomnieniami redaktorów; wzmianka o tem czasopiśmie znajduje się we wspomnianej już pracy o „Samorządzie uczniowskim w Polsce", drukowanej w „Oświacie i Wychowaniu" (1932, str. 509 — 510).

W ten sposób sprawozdania te z poszczególnych szkół nie dają właściwej perspektywy i możności porównawczego traktowania udziału ich w ruchu, a tem bardziej w sprawie ważniejszej, jak przygotowanie do ruchu dzięki więcej lub mniej rozwiniętej organizacji kółek uczniowskich, które zarówno sile, jak formie i świadomości wystąpień nadały rozmaity charakter. Znaczenie kółek uczniowskich, o których wspominają niektóre tylko sprawozdania, nie wystąpiło więc w pełni i pośród tysiąca wymienionych nazwisk uczestników kółek i samego strajku brak wielu dla całego ruchu bardzo zasłużonych.

Zapowiedziany tom II wydawnictwa tej luki nie wypełni, gdyż ma być poświęcony organizacjom starszego społeczeństwa i tajnemu nauczaniu w b. Kongresówce oraz walce o szkołę polską pod zaborem austrjackim. Kółka uczniowskie, które były warunkiem dojścia do skutku strajku szkolnego, będą więc dalej oczekiwały na zgromadzenie wspomnień coraz bardziej przerzedzających się szeregów ich uczestników.

Mimo nieuwzględnienia tej sprawy, naszem zdaniem, bardzo doniosłej, choć dla celów wydawnictwa omawianego nieco na uboczu leżącej, ogłoszony tom, na którego powstanie złożyła się praca przeszło pół setki osób, stanowi bardzo obfite i cenne źródło naszej wiedzy o niedawnej, a tak przecież odległej przeszłości. *Adam Zieleńczyk.*

Martin Weise, Pädagogische Uebung. Begriff, Formen, Grenzen. Dresden, Alwin Huhle, 1932. Str. 228.

W przeciwieństwie do bogatej literatury anglo-amerykańskiej, dotyczącej psychologji uczenia się, literatura niemiecka posiada niewiele stosunkowo prac na ten temat. Do takich zaliczyć można niedawno wydaną książkę M. Weisego.

Omawiana praca składa się z czterech części. W pierwszej zajmuje się autor zagadnieniem istoty ćwiczenia i różnych jego rodzajów; w drugiej opisuje ćwiczenie jako zjawisko i przytacza prawa, którym ono podlega; w trzeciej omawia ćwiczenie z pedagogicznego punktu widzenia; w czwartej zapoznaje nas z ogólną jego problematyką psychologiczną i pedagogiczną.

A oto w zwięzłem ujęciu najważniejsza treść tej książki.

Zjawisko ćwiczenia przejawia się zawsze w stopniowo dokonywającej się zmianie jakiejś właściwości fizycznej lub psychicznej, w stopniowem zwiększaniu się jakiejś zdolności, jakiejś sprawności wykonawczej (ist fortschreitende Leistungssteigerung) naskutek celowego powtarzania takich

samych lub podobnych czynności. O ćwiczeniu można mówić w czworakiem znaczeniu, a mianowicie: w znaczeniu biologicznem, technicznem, religijnem i pedagogicznem.

W wypadkach ćwiczeń biologicznych mamy do czynienia z takiemi formami działania, które występują w sferze zabawowej, których źródeł należy szukać w bezpośrednich, przemijających potrzebach rozwijającego się organizmu, w jego wrodzonych dążeniach, skłonnościach, w jego naturalnych popędach. W rozwijającym się organizmie wytwarza się ciągle energja, której wyładowywanie przejawia się właśnie w ćwiczeniach biologicznych. Dzięki tym ćwiczeniom następuje stopniowy rozwój, stopniowe doskonalenie się różnych funkcyj, które są potrzebne dla jednostki w danej chwili lub w przyszłości. Ćwiczenia biologiczne są przejawem rozwijającego się życia. Zwierzę wyładowuje nadmiar swych sił w najróżnorodniejszych ruchach, a przez to samo ćwiczy również swoje członki. Ptak wyraża w śpiewie radość i pełnię swego życia, a przez to ćwiczy także swój głos. Dziecko ćwiczy się w zabawie, gdyż zabawa przynosi mu przyjemność, daje zadowolenie. Krótko mówiąc, ćwiczenie w znaczeniu biologicznem nie jest wykonywane dla osiągnięcia zgóry wytkniętego celu, zgóry ustanowionego zadania, lecz poprostu samo jako takie jest naturalnem następstwem rozsadzającej organizm psychofizycznej energji.

W dziedzinie celowej działalności człowieka (a więc: w jego realnem życiu, w jego pracy społecznej i zawodowej) dla biologicznych ćwiczeń niema miejsca. Tutaj mamy do czynienia z ćwiczeniami technicznemi. Te występują w sferze poważnej pracy, a nie w sferze zabawy, jak ćwiczenia biologiczne. Pobudką dla tych ćwiczeń są cele, jakie sobie wytknęliśmy i jakie chcemy osiągnąć, nasze świadome postanowienia, zamiary, intencje. Ćwiczenia zaś są takiemi formami działania, które zmierzają do zdobycia sprawności, potrzebnych dla łatwiejszego zrealizowania tych postanowień, celów, zadań, intencyj.

We wczesnem dzieciństwie każde niemal ćwiczenie jest ćwiczeniem biologicznem. Później, wraz z wiekiem, ćwiczenia biologiczne schodzą na dalszy plan, ustępując coraz więcej miejsca na korzyść ćwiczeń technicznych i innych. Każda jednostka ludzka rozpoczyna swój rozwój od stadjum aktywności, pozbawionej świadomych celów, następnie przechodzi kolejno przez stadja: zabawy iluzyjnej, zabawy podlegającej pewnym prawidłom, zabawy zawierającej pewien cel, pewne zadanie, potem dochodzi do stadjum uczenia, poduczania się i przyuczania się, a na końcu wstępuje w najwyższe stadjum, a mianowicie w stadjum autonomicznej pracy twórczej.

Ćwiczenia religijne są to takie formy działania (Tätigkeitsformen), które utrzymują wykonywającego je w sferze wiary, które polegają na opanowywaniu swego ciała przez uprawianie ascezy, których źró-

dłem jest dążenie własnego wewnętrznego „ja" do zbawienia, do wiecznego szczęścia, do tego, co nadprzyrodzone, pozaziemskie, święte. Są one skierowane na bezczasową, wieczną wartość, na najwyższe dobro (summum bonum). Ćwiczenia w znaczeniu religijnem uprawiane są od tysiącleci. Hinduscy jogowie, buddyści, mistycy średniowieczni, teozofowie, antropozofowe rozwinęli w wysokim stopniu metodykę ćwiczeń religijnych i wyzyskali ją dla osiągania tego, za czem tęsknią, do czego dążą. Ze względu na swą skuteczność, ćwiczenia religijne osiągnęły szczyt doskonałości, przewyższając pod tym względem wszystkie inne formy ćwiczeń.

Ćwiczenia w znaczeniu pedagogicznem są takiemi formami działania, u podstawy których spoczywa spontaniczna chęć uczenia się oraz zgodna z nią wola stawiającego cel wychowawcy (ein Zusammenklang spontanen Lernwillens und zielsetzenden Erzieherwillens), które poza swojemi częściowemi przemijającemi celami skierowane są przedewszystkiem na uformowanie całego człowieka, które stanowią pracę kształcącą doskonalenia powoli stającego się człowieka. W wypadkach ćwiczeń pedagogicznych jednoczą się ze sobą w swoisty sposób wytknięte cele oraz spontaniczne dążenia. Z jednej strony wrodzona aktywność życiowa pcha jednostkę do uczenia się, ćwiczenia, zdobywania wiadomości, wyrabiania sprawności, postaw i sposobów zachowania się. Z drugiej strony występuje społeczność ludzka z jej zadaniami, celami, normatywnemi dobrami i wartościami. W ćwiczeniu pedagogicznem pobudka pochodzi równocześnie z wewnątrz i z zewnątrz. Spontaniczność i przymus społeczny łączą się ze sobą razem w jedną zgraną całość, stanowiąc źródło działania, zmierzającego do udoskonalenia całego człowieka.

Przedmiotem każdego ćwiczenia są różne funkcje fizyczne i psychiczne (a właściwie zdolności, albo jeszcze lepiej: dyspozycje), podlegające różnym modyfikacjom w granicach, zakreślonych przez t. zw. prawa ćwiczenia. Pierwsze z nich to prawo gotowości (das Gesetz der Bereitschaft). Głosi ono, że każda prosta lub złożona czynność albo funkcja (Leistungseinheit) doskonali się tem łatwiej, tem szybciej i tem lepiej, z im większą gotowością wewnętrzną wykonywa ją ćwiczący. Drugie prawo ćwiczenia to prawo stosowania (das Gesetz des Gebrauchs). Prawo to orzeka, że: czynność doskonali się w miarę, jak się powtarza, traci zaś na swej doskonałości, jeśli się jej nie wykonywa przez dłuższy czas lub wcale. Trzecie prawo to t. zw. prawo rezultatu albo skutku (das Gesetz des Erfolges). Czynność, przy wykonywaniu której dochodzimy do pożądanego wyniku, skłania nas do dalszego jej wykonywania i sama się przytem doskonali. Nieosiąganie oczekiwanego rezultatu odbiera nam pewność siebie, zniechęca nas do dalszego wykonywania tej czynności i powoduje osłabienie, pogorszenie się jej sprawności. Czwarte prawo ćwiczenia to prawo urozmaicenia (das Gesetz des Formwechsels). Według tego prawa, zmiana formy ćwiczenia

budzi nową gotowość ćwiczenia, usuwa zniechęcenie (które łatwo mogło powstać naskutek częstego wykonywania jednakowych czynności) oraz powoduje polepszanie się danej sprawności. Piąte prawo ćwiczenia to t. zw. prawo najbardziej celowego rozłożenia ćwiczenia (das Gesetz der zweckmässigsten Uebungsverteilung). Brzmi ono, jak następuje: zastosowanie ćwiczeń krótkich, lecz częstych i na dłuższy przeciąg czasu rozłożonych powoduje wydoskonalenie się funkcji i utrwalenie jej w większym stopniu, aniżeli zastosowanie ćwiczeń długich, lecz nielicznych oraz pozbawionych odpowiednich przerw.

Prócz pięciu wyżej wymienionych praw ćwiczenia przytacza jeszcze autor szóste prawo, które wykrył Kern i nazwał ontogenetycznem prawem ćwiczenia (ontogenetisches Uebungsgesetz). Autor referowanej książki nazywa je inaczej, a mianowicie prawem rozwoju (das Gesetz der Entwicklung). Kern formułuje je mniej więcej w następujący sposób. Im młodsza jest jednostka, która ćwiczy swe funkcje, tem niższa jest u niej sprawność początkowa tych funkcyj (Anfangsleistung), ale też tem wyższy jest u niej przyrost ich sprawności (Leistungszunahme), w miarę jak coraz więcej ta jednostka je ćwiczy. Początkowa sprawność funkcyj podnosi się wraz z wiekiem, natomiast procentowy wzrost ich sprawności opada wraz z wiekiem. W rozwoju dziecka granice wyćwiczalności poszczególnych funkcyj, poszczególnych sprawności początkowych (Uebungsspanne) zwężają się coraz bardziej w miarę powiększania się lat dziecka.

W rozdziale traktującym o ćwiczeniu jako zadaniu pedagogicznem autor podkreśla, że ćwiczenie pedagogiczne wymaga dla swego zaistnienia skutecznych podniet, że polega ono na uświadomieniu sobie jego celu, na wyodrębnieniu jego zadania i odniesieniu go z powrotem do całości, z której powstało, że wreszcie sprowadza się ono do powtarzania takich samych lub podobnych form działania (Tätigkeitsformen) oraz do dokonywania odpowiednich zmian w tych formach działania, jeśli ulegnie zmianie samo zadanie. Aczkolwiek ćwiczenie pedagogiczne ma za zadanie oddziaływać na całą osobowość jednostki, to jednak nie zawsze, nie w jednakowej mierze i nie z jednakową siłą powoduje ono formowanie się całej jego osobowości. Często porusza tylko pewne warstwy psychiki jednostki. Czasem głębsze, czasem wierzchnie. Raz oddziaływa na sferę wiadomości jednostki (Wissen), innym razem na jej umiejętności (Fertigkeiten), to znów na jej psychiczne sposoby zachowania się na jej nastawienia, skłonności, psychiczne nachylenia (geistige Verhaltungsweisen), albo wreszcie na jej siłę woli (Willensstärke). Najłatwiej stosunkowo doskonali się sfera wiadomości i sprawności. Znacznie trudniej, a niekiedy nawet wcale nie podlegają skutecznemu ćwiczeniu nachylenia duchowe, postawy psychiczne oraz siła woli. Wiedzę zdobywa człowiek łatwo. ale też i szybko ją traci. Sprawność osiąga się trudniej,

ale, osiągnąwszy ją, zachowuje się dłużej. Duchowe nachylenia (geistige Verhaltungsweisen) są owocem długoletniej pracy kształcącej, toteż pozostają często własnością człowieka aż do samej śmierci. Siła woli, jeśli się ją zdobywa, staje się trwałą naszą własnością, stanowiąc integralną część naszej osobowości.

W rozdziale ostatnim, zatytułowanym: ćwiczenie jako problem streszcza autor stanowiska różnych psychologów odnośnie do zagadnienia ćwiczenia, poświęca niemało miejsca Thorndike'owi i jego teorji ćwiczenia, nazywając ją teorją asocjacyjną, dalej omawia stanowisko w tej sprawie głównych przedstawicieli teorji postaci oraz stanowisko Kurta Lewina, czołowego przedstawiciela t. zw. teorji energji (Energietheorie). W części psychologicznej tego rozdziału streszczone są również wyniki badań nad zagadnieniem granic skuteczności ćwiczenia (Wirkungsgrenze der Uebung), jak również wyniki badań Eberta i Meumanna nad zagadnieniem wpływu ćwiczenia jednych funkcyj na podnoszenie się sprawności innych funkcyj (Mitübung).

W części pedagogicznej tego rozdziału autor jeszcze raz przypomina nam, na czem ma polegać ćwiczenie pedagogiczne i dodaje, że ćwiczenie jest poszczególną formą procesu kształcenia. Wiadomo wszystkim, że im częściej oraz im intensywniej używamy jekiegoś organu, słowem, im więcej go ćwiczymy, tem więcej on się rozwija. Ale nie trzeba zapominać o tem, że rozwój tego organu odbywa się wtedy kosztem całego organizmu, bo kosztem całości posiadanej energji. Otóż nie wolno nam dopuścić do tego, aby całość poświęcić na rzecz części. Nie wolno doprowadzić do tego, aby pewne strony psychiki ludzkiej rozwijały się nadmiernie, a inne pozostawały w zaniedbaniu. Odpowiedzialność pedagogiczna nie może nam na to pozwolić. Niema innej drogi systematycznego kształcenia i planowego formowania całego człowieka, jak tylko przez oddziaływanie, przez rozbudzanie i rozwijanie, przez ćwiczenie poszczególnych stron, poszczególnych części jego psychiki. Ale trzeba dobrze baczyć na to, które części tej psychiki należy rozbudzać, które tłumić, które ćwiczyć i w jakiej mierze. W równym stopniu trzeba dbać o to (w imię ostatecznego celu pedagogicznego), abyśmy nie fundowali naszej pracy wychowawczej ani na samej spontaniczności, ani też na przymusie, ale na jednem i drugiem i to w odpowiednim umiarze.

Książka Weisego zawiera nieproporcjonalnie dużo słów w stosunku do ilości wartościowej treści. Trzeba czytać nieraz długie stronice truizmów, rzeczy potocznie znanych, niekiedy nawet banalnych, nim się spotka jedną lub kilka nowych, ciekawych myśli. Na temat zjawiska ćwiczenia, które stanowi zasadniczy przedmiot omawianej pracy, wypisuje autor najróżnorodniejsze rzeczy, starając się w ten sposób niemal każde zjawisko rozwojowe związać z tem pojęciem. O tem świadczy wyraźnie już choćby sam fakt przesycenia pracy przeróżnemi nowotworami językowemi w rodzaju

takich, jak: An-üben, Ein-üben, Vor-üben, Aus-üben, Hin-üben, Weg-üben, Gegen-üben, Hinein-üben, Immer-weiter-üben, Aus-sich-heraus-üben i t. p. Zamiast pozytywnej argumentacji książka przeładowana jest mnóstwem cytat, zaczerpniętych z prac zarówno starych, jak i nowoczesnych (sic!) autorów, co w rezultacie nasuwa mimowoli czytelnikowi myśl, że autorowi nietyle zależało na uzasadnieniu i rozpowszechnieniu wyznawanych przez siebie twierdzeń i teoryj, ile raczej na napisaniu i wydaniu poważniejszej rozmiarami książki. Za dużo w niej filozofowania, za dużo ogólników, zbyt okólnych używa autor dróg dla wypowiedzenia słusznych myśli, aby całość mogła zrobić na czytelniku dobre wrażenie. Jednakże wśród tej gmatwaniny myśli spotyka się niejednokrotnie bardzo ciekawe twierdzenia i nawskroś wartościowe wywody, jakie autor przeprowadza na tematy pedagogiczne.

Feliks Korniszewski

Pułtusk.

Z CZASOPISM ZAGRANICZNYCH

Zadania szkoły średniej.

W Nr. 5 dwumiesięcznika „Neue Jahrbücher für Wissenschaft und Jugendbildung" omawia naczelny redaktor dr. Henryk Weinstock ostatnie niemieckie publikacje o szkole średniej [1], między innemi krótki, ale dobitny, memorjał Związku niemieckich szkół wyższych, ogłoszony w organie tego Związku (Mitteilungen des Verbandes der deutschen Hochschulen). Zawarta tu jest krytyka wszystkich zasadniczych reform, przeprowadzonych w średniem szkolnictwie pruskiem w ostatniem dziesięcioleciu. „Im poważniej walczył nauczyciel o wielkie zadania, jakie szkolnictwu stawiała reforma, im głębiej przejął się jej rozmachem, tem bezlitośniej musi przyznać, że ta wielka próba w najważniejszych swych usiłowaniach spełzła na niczem". Dotyczy to zarówno wychowania obywatelskiego, jak koncentracji przedmiotów nauczania, oraz metody szkoły pracy. Tak np. „koncentracja" uważana za istotny punkt reformy pozostała na papierze w formie sztucznie wyszukanych tematów rocznych, rozkładu pracy i t. d., a tymczasem całe średnie szkolnictwo jest w stanie daleko sięgającego chaosu z powodu wielości typów i ich warjantów. Nikt już teraz nie wierzy, że organizacja potrafi dokonać wszystkiego. Chodzi o ducha, który tę organizację ożywia. Tego zaś ducha potrafią wlać w szkołę tylko nauczyciele. To też najważniejszym czynnikiem przy przeprowadzeniu wszelkiej reformy szkolnej jest należyty wybór i przygotowanie kadr nauczycielskich.

---

[1] Heinrich Weinstock, Die höhere Schule heute (Wissenschaftliche Fachberichte). Neue Jahrbücher für Wissenschaft und Jugendbildung, her. von Heinrich Weinstock, Ernst Wilmanns, Eduard Schön, Leipzig—Berlin, B. G. Teubner, 8 Jg. 1932, H. 5. Str. 472 — 474.

W Nr. 4/5 dwumiesięcznika „Das humanistische Gymnasium" przytoczony jest w przekładzie artykuł z paryskiego dziennika „La Croix", poświęcony obronie klasycznego gimnazjum, jako najlepszej szkoły ścisłego myślenia i umiejętności głębszego ujmowania zagadnień zarówno nauki teoretycznej jak stosowanej [1]. Wrodzone zdolności do nauk tak zwanych ścisłych nie objawiają się naogół wcześnie, natomiast najlepszem przygotowaniem do postępów w tej dziedzinie jest przeszkolenie w naukach klasycznych. Prawdy tej dowodzi się na przykładzie znakomitetgo matematyka francuskiego, Augustyna Cauchy, który z porady niemniej słynnego Lagrange'a, zdradzając już w 12-ym roku życia wybitne zdolności matematyczne, do 17-go roku ćwiczył się tylko w naukach humanistycznych. Nie zatrzymało to jego rozwoju, przeciwnie, dopomogło do tego, że w ciągu roku mógł się przygotować do trudnego egzaminu w Ecole Polytechnique, a w 20-ym roku życia uzyskał stopień inżyniera. Spostrzeżenie to potwierdza skonstatowany niejednokrotnie, zwłaszcza przez profesorów politechniki w Niemczech, fakt, że wychowańcy gimnazjów klasycznych albo humanistycznych należą do najlepszych studentów wyższych szkół technicznych.

Nauczycielstwo a współpraca międzynarodowa [2]

W roku 1926 w Amsterdamie nastąpiło spotkanie delegatów Narodowego Syndykatu francuskich nauczycieli z delegatami niemieckich związków nauczycielskich. Wynikiem tego spotkania i wspólnych narad było postanowienie założenia Międzynarodowego Towarzystwa Związków Nauczycielskich, celem współpracy na polu pedagogicznem i podjęcia wspólnych wysiłków dla sprawy pokoju.

Po dwu międzynarodowych zjazdach w Paryżu 1926 r. i w Londynie w 1927 r. nastąpiło wreszcie zrealizowanie zamiarów i Towarzystwo zostało założone. W roku 1932 Towarzystwo liczyło jako członków, następujące związki nauczycielskie, reprezentujące niemal wszystkie państwa europejskie:

Niemcy — Deutscher Lehrerverein	z 150.000 członków
Austrja — Sektion Lehrerschaft im Verbande der Angestellten der Stadt Wien	„ 4.740 „
Bułgarja — Bulgarski Učitelski Sajuz	„ 11.000 „

[1] Pro gymnasio, 2. Das humanistische Gymnasium, Zt. d. deutschen Gymnasialvereins, her. von Fritz Bucherer und Hermann Ostern, 43 Jg. 1932, H. 4/5. Str. 146/7.

[2] Georges Lapierre, Die Lehrerschaft und die internationale Zusammenarbeit. Das Werdende Zeitalter. Eine Monatsschrift für Erneuerung der Erziehung, her. von Elisabeth Rotten und Karl Wilker. XI Jg. Sonderheft: Deutschland — Frankreich. Juli — August 1932. Str. 7 — 9.

Danja — Danmarks Laererforening	z 12.700	członków
Hiszpanja — Associacion Nacional del Magisterio Primario	„ 17.000	„
Estonja — Eesti Opetejate Liit	„ 3.800	„
Francja — Syndicat National des Institŭteurs	„ 80.000	„
Anglja — National Union of Teachers	„ 141.000	„
Szkocja — Educational Institute of Scotland	„ 24.000	„
Holandja — Bond van Nederlandsche Onderwijzers . .	„ 7.600	„
„ — Nederlandsche Onderwijzers Genootschap	„ 5.800	„
Indje Niderlandzkie — Nederlandsch-Indisch Onderwijzers Genootschap	„ 2.000	„
Węgry — Magyarorszagi Tanitoegysületek Orszagos Szoevetselge	„ 9.000	„
Łotwa — Latvijas Scolotaju Savieniba	„ 3.000	„
Litwa — Lietuvos Profesine Mokytojy Sajunga	„ 1.000	„
Luksemburg — Fédération des Instituteurs	„ 500	„
Norwegja — Norges Laererlag	„ 7.500	„
Polska — Związek Polskiego Nauczycielstwa	„ 41.000	„
„ — Wzajimna Pomicz Ukraińskoho Uczytelstwa	„ 3.200	„
Rumunia — Asociatia Générala a Invatatorilor din Romania	„ 40.000	„
Szwecja — Sveriges Folkskollaererfoerbund	„ 5.000	„
„ — Sveriges Ahlmänna Folkskollaererförening	„ 18.500	„
Szwajcarja — Schweizerischer Lehrerverein	„ 10.000	„
„ — Société Pédagogique de la Suisse Romande	„ 3.000	„
Czechosłowacja — Svaz Učitelstva Československeho, Deutscher Lehrerbund im Tschechoslovakischen Staate	„ 13.000	„
Jugosławja — Jugoslovensko Učitelsko Udruženje . .	„ 15.000	„
Ogólna liczba członków wynosi przeto	655.840	

Międzynarodowe Towarzystwo Związków Nauczycielskich urządziło dotychczas pięć kongresów — z następującemi tematami:

Kongres w Berlinie w 1928:

1) Zagadnienie religji i szkoła.
2) Problem szkolny i położenie socjalne rodziców.

Kongres w Bellinzonie w 1929:

1) Kształcenie nauczycieli.
2) Wysokość gaż a utrzymanie.

Kongres w Pradze w 1930:

1) Dwujęzyczność w szkole.
2) Nauczanie i zrozumienie międzynarodowej solidarności.

Kongres w Sztokholmie w 1931:

1) Przymus szkolny.
2) Obowiązkowa służba wojskowa.

Kongres w Luksemburgu w 1932:

1) Międzynarodowe pojmowanie nauki historji.
2) Problem dzieci anormalnych.

Kongresy te zostały uzupełnione licznemi podróżami nauczycieli i wymianą nauczycieli i uczniów w zakładach Francji, Niemiec, Austrji, Czechosłowacji i Szwajcarji. Należy tu także wymienić pobyt dzieci niemieckich w czasie feryj szkolnych we Francji, a francuskich w Niemczech, corocznie odbywający się w Paryżu kurs dla nauczycieli szwedzkich, wzajemne ułatwienia udzielane nauczycielstwu przy zwiedzaniu szkół w obcych krajach, usiłowania sekretarjatu Towarzystwa idące w kierunku łagodzenia nieporozumień między związkami nauczycielstwa, organizację międzynarodowego klubu uniwersyteckiego i wysyłanie delegatów jako rzeczoznawców do prac Ligi Narodów. Równocześnie zrzeszone w Towarzystwie związki nauczycielskie prowadzą wytężoną akcję za pokojem.

Współpraca domu i szkoły we Francji[1]

Zagadnienie współpracy domu ze szkołą zostało we Francji dość wcześnie teoretycznie rozpatrzone, a Paul Cronzet w pracy swej p. t. „Maîtres et Parents" (1906) szczegółowo omówił rozwój tego zagadneinia we Francji.

Praktycznie atoli na tem polu niewiele zrobiono. Niema we Francji żadnego instytutu ani też organizacji, której zadaniem byłoby zbliżanie rodziców i nauczycieli i kierowanie współpracą. Nie wolno rodzicom przysłuchiwać się lekcjom szkolnym, uwiadamia się ich tylko co tydzień lub dwa tygodnie pisemnie o postępach dzieci i wymaga się, by te zawiadomienia podpisali. W wypadku choroby dziecka lub też nieobecności z innej przyczyny odbywa się wymiana listów. Wszystko to nosi charakter informacyjny a z właściwą współpracą domu i szkoły niema nic wspólnego. Istotną pomocą w życiu oraz pośrednikami między rodzicami i szkołą są Kasy szkolne (Caisses des Ecoles) i Delegacje okręgowe (Délégations cantonales).

Zadaniem Kas szkolnych, założonych w 1867 r., jest udzielanie pomocy ubogim w posyłaniu dzieci do szkoły przez dostarczanie ubrań, obuwia, książek, a nawet pożywienia. Dochody tych kas stanowią dobrowolne datki, wpływy bieżące oraz zapomogi władz lokalnych i państwa.

---

[1] M. L. Cazamian, Die Beziehungen zwischen Elternhaus und Schule in Frankreich. Das Werdende Zeitalter, j. w. Str. 10 — 12.

Délégations cantonales składają się z osób wybranych, które zagadnieniami szkoły w swoim okręgu specjalnie się interesują i gotowi są pracę swoją bezinteresownie szkole poświęcić. W myśl oficjalnych rozporządzeń, zadaniem ich jest odwiedzanie szkoły, baczenie na jej potrzeby i zwracanie szczególnej uwagi na higjenę i wychowanie fizyczne. Niedawno Delegacje okręgowe utworzyły Narodowy Związek Delegacyj, spodziewając się z jednej strony, że to wzmoże intensywność pracy, z drugiej, że ich wnioski zyskają na powadze.

W ostatnich czasach wyłonił się nowy projekt, którego celem jest ściślejsza współpraca rodziców ze szkołą, nazwany od swego twórcy „Projektem Daladier'a". Projekt ten jest programem grupy radykalnej, a uzyskał poparcie Narodowego Syndykatu nauczycieli szkół powszechnych. Projekt ten pragnie powołać do życia „Przyboczne rady szkolne", które skupią czynności „Caisses des Ecoles" i „Délégations cantonales". Do rad tych mają wejść burmistrz, władze szkolne, urzędnicy administracji i delegaci rodziców. Przyboczne rady szkolne przewiduje się dla każdej miejscowości. Każda szkoła przytem uzyska w pewnym stopniu samorząd finansowy.

Narazie istnieją w pewnych miejscowościach związki rodziców, pracujących na rzecz podniesienia szkoły, lecz zazwyczaj pracujące bez porozumienia z nauczycielstwem, niekiedy związki te nawet wrogo występują przeciw szkole, oczywiście wypadki takie są stosunkowo rzadkie. Naogół panuje wśród rodziców pragnienie współpracy ze szkołą, specjalnie w Komitetach rodzicielskich szkół średnich. Pierwszy Komitet rodzicielski przy szkole średniej utworzył w roku 1905 dr. Gallois, a obecnie Związek Komitetów liczy około 20.000 członków. W roku 1910 Komitety rodzicielskie szkół średnich połączyły się w Związek, który wydaje nawet własne pismo „Famille et Lycée". Od roku 1928 Związek ma swego przedstawiciela w radzie zarządzającej szkołami średniemi, a w czasach ostatnich częstokroć powoływany bywał do współpracy tak przez władze rządowe, jak i społeczne. Związek jest zdecydowanie bezpartyjny politycznie i ponadwyznaniowy, a zadaniem jego jest staranie o pomyślność i zdrowie dzieci z jednej i o zapewnienie praw wychowawczych rodzinie z drugiej strony. Niekiedy Komitety pomagają szkole materjalnie, specjalnie zaś zajmują się zagadnieniami przeciążenia młodzieży, wychowaniem fizycznem, dozorem lekarskim oraz ubezpieczeniem od wypadków, nie wchodzą natomiast zupełnie w sprawy metody nauczania i planów szkolnych.

Najważniejszą atoli rzeczą jest osobiste zetknięcie się rodziców z nauczycielstwem, co w praktyce jest stosunkowo trudne do wykonania, niekiedy brak czasu, w innych wypadkach brak miejsca, a przytem zbyt duża liczba dzieci, które na jednego nauczyciela przypadają — utrudniają zetknięcie się. Przytem także nauczyciele niekiedy nie chcą brać na siebie nowych obowiązków, a właśnie w ich ręku jedynie leży możność zbliżenia się i zadzierżgnięcia nici współpracy z domem.

Szkoły wiejskie w rzymskiej Kampanji[1]

Z początkiem XX wieku (1905) powstały na obszarach Kampanji rzymskiej pierwsze szkoły wiejskie. Ludność Kampanji, sąsiadująca niemal z Rzymem żyła „życiem które mało się różniło od życia ich zwierząt", niszczona przez malarję i wyzyskiwana przez właścicieli latyfundjów. Na poziom ludzi kulturalnych, podniósł mieszkańców Kampanji poeta Cena i lekarz Cella, zakładając szkoły wiejskie, które w stosunkowo krótkim czasie osiągnęły znaczną liczbę i rozpowszechniły się po całych Włoszech. Przyczyną tak świetnego rozwoju szkół wiejskich są przesłanki na których opiera się nauczanie: posługiwanie się przy nauce dialektem miejscowym, oraz oparcie nauki o kraju na opisie danej miejscowości jakoteż czynna współpraca tych szkół w walce z ogólną ciemnotą, malarją i tuberkulozą.

O rozwoju szkół w Winnetce

Carlton Washburne w artykule „Recent Developments in the Winnetka Schools"[2] stwierdza, że szkoły w Winnetce służą nietylko dzieciom tej gminy jako miejsca nauczania, lecz również są pewnego rodzaju pedagogicznem laboratorjum, w którem wynajduje się oraz wyprobowuje nowe metody nauczania. Celem poparcia indywidualizującej pracy wychowawczej połączono ze szkołami w Winnetce oddział porad wychowawczych (Department of Educational Counsel), który składa się z psychjatry, psychologa, lekarza oraz fachowych pedagogów. Autor przedstawia metody pracy tego oddziału i szkolenie nauczycieli i rodziców w celu owocnej z tym oddziałem współpracy. Wynikiem badań naukowych psychologów szkolnych było zastosowanie zasad psychologji przy układaniu planów szkolnych, rewizja tekstów i podręczników szkolnych. W końcu rozprawy autor przedstawia dwa zakłady przygotowujące nauczycieli do pracy w szkołach Winnetki: Winnetka Summer School for Teachers i The Graduate Teachers College of Winnetka.

Reforma szkolna w Meksyku od 1921 do 1932[3]

Z 14.334.780 mieszkańców Meksyku 65.27% nie umie ani czytać ani pisać, pozatem ludzie ci żyją na najniższym poziomie kulturalnym, posługując się przy uprawie roli najprymitywniejszemi metodami i nie znając zupełnie

---

[1] Werner Peiser, Landschulen in der Campagna. Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft — International Education Review — Revue Internationale de Pédagogie. Her. von Dr. Paul Monroe, New York und Prof. Dr. Friedrich Schneider, Köln. Verl. J. P. Bachem, Köln. II Jg. 1932/33, 2. H. Str. 209 — 220.

[2] Ibidem, str. 221 — 228.

[3] Eyler N. Simpson, Introducing the Mexican Indian to 1932. Ibidem, str. 274 — 284.

wymagań współczesnej higjeny. Ten stan rzeczy stawia szkolnictwo meksykańskie przed trudnem zadaniem, utrudnianem nadto przez różnorodność ras kraj ten zamieszkujących i brak jednolitego narodowego poczucia. Odrodzenie szkolnictwa w Meksyku, rozpoczęte w 1921 roku, charakteryzuje się stale wzrastającą liczbą szkół wiejskich, która w 1931 r. osiągnęła liczbę 6401. W szkołach tych uczą nietylko czytania, pisania i rachowania lecz także uprawy roli, ogrodnictwa, chowu kur i królików, tkactwa, garbarstwa, garncarstwa, przyrządzania konfitur i marynat oraz stolarstwa. Celem kształcenia nauczycieli szkół wiejskich powołano do życia seminarja nauczycielskie oraz 14 lotnych zakładów kształcenia nauczycieli, które, przenosząc się z powiatu do powiatu, w przeciągu trzytygodniowego pobytu w jednym powiecie dokształcają nauczycieli szkół wiejskich. Pozatem założono centralne szkoły rolnicze — nauczające uprawy roli, hodowli bydła i zaopatrzone w najnowsze maszyny rolnicze. Powołano też do życia specjalne szkoły dla tubylców. Jako nowe typy szkół miejskich powstały szkoły przemysłowe i handlowe oraz szkoły na wolnem powietrzu (Escuelas al Aire Libre).

Zmniejszenie dochodów i wychowanie dzieci[1]

W jednej z monachijskich wyższych szkół realnych przeprowadzono wśród uczniów pierwszej klasy statystykę zawodów rodziców. Porównanie tej statystyki ze statystyką roku przeszłego wykazało zwiększenie się liczby dzieci wyższych urzędników, natomiast zmniejszenie liczby dzieci urzędników średnich o 57.9%, dzieci urzędników niższych o 59%, dzieci handlowców i przemysłowców o 46.4%, dzieci urzędników nie na stanowiskach kierowniczych o 29.4%, dzieci robotników o 50%, dzieci inżynierów i innych o 33.3%.

Oczywiście powyższa statystyka nie może być miarodajna dla całego kraju, w każdym razie świadczy dobitnie, że zmniejszenie dochodów uniemożliwia płacenie wysokich opłat szkolnych i w konsekwencji zamienia szkołę średnią na szkołę stanową.

Z NOWYCH WYDAWNICTW POLSKICH

Władysław Gacki, insp. szk. m. Łodzi, Książka nauczyciela. Rozważania na temat kultury duchowej nauczyciela. Łódź, Księgarnia Nauczyciela, 1932. Str. 150.

Stefan Szuman, Geneza przedmiotu. (O dynamicznej integracji sfer zmysłowych we wczesnem dzieciństwie). — Odbitka z Kwartalnika Psychologicznego, Tom III, 1932, zesz. 3 4. — Poznań. Poznańskie Towarzystwo Psychologiczne, 1932. Str. 42.

---

[1] Schweizer Erziehungs-Rundschau, Zürich, V Jahrgang, Nr. 6, September Heft 1932.

Stefan Szuman, Psychologja ćwiczeń cielesnych. — Odbitka z Przeglądu Fizjologji Ruchu. — Warszawa, 1932. Str. 33.

Stefan Szuman, Rozwój ruchów u dziecka w wieku przedszkolnym i znaczenie tego rozwoju dla teorji i praktyki wychowania fizycznego. — Odbitka z miesięcznika „Wychowanie Fizyczne", Nr. 6, 7 i 8, 1932 r. Str. 25.

Skala inteligencji Bineta—Termana (Stanford Revision and Extension of the Binet—Simon Intelligence Scale). Tłumaczyli uczestnicy Seminarjum Psychologji Wychowawczej U. W. pod kierownictwem prof. Stefana Baleya. Część I: Tekst; Część II: 28 tablic. Lwów—Warszawa, Książnica - Atlas. 1932. Str. 87 + 28 tablic.

George H. Green, prof. ped. w Walijskim Uniw. w Aberystwyth, Marzenie na jawie. Przyczynek do badań nad rozwojem. Przełożyła Marja Zawadowska pod red. Zygmunta Ziembińskiego. Warszawa. Wyd. M. Arcta, 1933.

Sprawozdanie z działalności Polskiego Związku Przeciwgruźliczego za rok 1931/32. Warszawa, 1932. Str. 111.

Sen. Prof. Aleksander Lustig, prof. patologji ogólnej we Florencji, Patologja ogólna i klinika zagazowań bojowych. Przetł. ppłk. dr. med. St. Przychocki z Wojsk. Inst. Przeciwgaz. Z przedmową do wyd. pol. dr. med. J. Modrakowskiego. Warszawa, Nakł. Zarz. Gł. Pol. Czerw. Krzyża. 1933, Str. 377.

KRONIKA

PAŃSTWOWA RADA OŚWIECENIA PUBLICZNEGO

Na mocy rozporządzenia P. Ministra W. R. i O. P. z dn. 25 października 1932 (Nr. I Org. 114/4/32) została powołana do życia Państwowa Rada Oświecenia Publicznego.

Rada jest organem opinjodawczym P. Ministra W. R. i O. P. w sprawach oświaty i wychowania i ma za zadanie rozważać przekazane jej do opinji zagadnienia oraz projekty, dotyczące organizacji oświaty i wychowania publicznego.

Pierwsze posiedzenie Rady odbyło się w dniach: 9 i 10 listopada 1932 w sali konferencyjnej Ministerstwa W. R. i O. P. w Warszawie. Obradom przewodniczył P. Minister W. R. O. P., J. Jędrzejewicz. Wzięli w nich udział: PP. Podsekretarze Stanu, Dyrektorowie Departamentów, Kuratorowie Okręgów Szkolnych, Wojewoda Śląski i Wizytator Liceum Krzemienieckiego, delegat Rady Szkolnej Warszawskiej, przedstawiciele wyznań: rzymsko-katolickiego, ewangielickiego i mojżeszowego, delegaci: Związku Nauczycielstwa Polskiego, Stowarz. Chrześc.-Narod. Naucz. Szkół Powszechnych, Towarzystwa Nauczycieli Szkół Średn. i Wyższych, Stowarz. Naucz. Szkół Zawodowych, Stowarz. Dyrektorów Państw. Szkół Średnich, Zrzeszenia Nauczycieli Szkół Gospodarstwa Wiejskiego, delegat Polskiej Akademji Umiejętności, Rektorowie: Uniwersytetu Jagiellońskiego i Poznańskiego, Politechniki Warszawskiej, Wyższej Szkoły Handlowej w Warszawie, Państwowego Konserwatorjum Muzycznego w Warszawie, prezesi: Towarzystwa Szkoły Ludowej, Polskiej Macierzy Szkolnej, Tow. Czytelni Ludowych, P. P.: prof. dr. Stefan Ehrenkreuz, prof. dr. Antoni Jakubski, prof. dr. Tadeusz Wałek-Czarnecki, prof. dr. Bogdan Nawroczyński, prof. dr. Zygmunt Czerny, dr. Marja Grzegorzewska, dyr. W. Ambroziewicz, poseł Juljan Smulikowski, delegat Związku Harcerstwa Polskiego, delegat Centralnego Komitetu do spraw młodzieży wiejskiej, delegaci Izb: Przemysłowo-Handlowej w Warszawie i Rzemieślniczej w Krakowie, delegat Związku Zawodowego Literatów Polskich, delegat Instytutu Propagandy Sztuki, Dyrektor Centralnego Instytutu Wychowania Fizycznego, delegat Naczelnej Izby Lekarskiej.

Po otwarciu posiedzenia, P. Minister wygłosił przemówienie sprawozdawcze o pracach bieżących Ministerswa, które podaje Oświata i Wychowanie na str. 894 niniejszego zeszytu.

W dyskusji nad sprawozdaniem członkowie Rady poruszyli sprawy następujące: stosunki służbowe nauczycielstwa, realizacja powszechnego naucza-

nia, przeciążenie klas szkolnych, budownictwo szkolne, program wychowania obywatelskiego, aktualizacja programów i metod nauczania, unifikacja ustawodawstwa o ustroju szkolnym na terenie Wojew. Śląskiego, podręczniki szkolne, nowe programy szkolne, szkolnictwo prywatne, gimnazja wiejskie, przygotowanie młodzieży do studjów uniwersyteckich. Po zamknięciu dyskusji nad pierwszym punktem porządku obrad przemawiali: P. Podsekretarz Stanu K. Pieracki i P. Minister W. R. i O. P. J. Jędrzejewicz.

Drugim głównym przedmiotem obrad Rady była sprawa nowelizacji ustawy o szkołach akademickich. Dyskusja toczyła się nad nią na obradach popołudniowego posiedzenia w dn. 9 listopada i na dwóch posiedzeniach w dn. 10 listopada b. r. Zagajając dyskusję drugiego punktu porządku obrad, P. Minister J. Jędrzejewicz, scharakteryzował etapy rozważań dotychczasowych nad zagadnieniem zmiany ustawy o szkołach akademickich i wskazał, jakie są w tej dziedzinie zainteresowania państwa, gdy chodzi o uprawianie nauki, nauczanie, wychowanie, stronę gospodarczą i finansową życia szkół akademickich. Dyskusja toczyła się: a) ogólna — nad zasadami projektu nowej ustawy o szkołach akademickich, b) szczegółowa — nad poszczególnemi tezami projektu: 1) zebranie ogólne profesorów, 2) wzajemne ustosunkowanie się władz akademickich, 3) rektor (wybór i czas trwania kadencji), 4) administracja majątkiem szkoły, 5) studja specjalne, 6) profesorowie i docenci, 7) stowarzyszenia akademickie, 8) odpowiedzialność dyscyplinarna studentów.

W wyniku dwudniowych obrad, Rada przyjęła wniosek, zgłoszony przez sen. prof. d-ra Stanisława Zakrzewskiego:

„Państwowa Rada Oświecenia Publicznego stwierdza, nie przesądzając zmian szczegółowych, że ogólne zasady projektu, przedłożonego przez Ministra W. R. i O. P. powinny stać się podstawą reformy szkół akademickich".

W imiennem głosowaniu na 47 obecnych, 37 głosowało za wnioskiem, 9 przeciw, 1 członek Rady wstrzymał się od głosowania.

Z pośród grona rektorów i profesorów szkół wyższych, liczącego osób 16, przeciw wnioskowi głosowało osób 5, za wnioskiem 11.

Następnie przyjęła Rada jednogłośnie wnioski następujące:

1) wychodząc z założenia, że ustrój szkolnictwa w Państwie Polskiem powinien opierać się na jednolitych podstawach prawnych i na jednolitych programach, Państwowa Rada Oświecenia Publicznego uznaje konieczność całkowitej unifikacji Województwa Śląskiego tak w prawno-ustrojowej, jak i programowej dziedzinie. Nawskroś polski charakter tej dzielnicy powinien znaleźć swój pełny wyraz w uzgodnionym z resztą państwa systemie wychowania i nauczania publicznego,

2) w związku z pracą, jaką w tej chwili podjęło Ministerstwo W. R. i O. P. w zakresie opracowania nowych programów, dostosowanych do ustroju szkolnego, wprowadzonego ustawą z r. 1932, wyłania się potrzeba wydania nowych podręczników szkolnych. Biorąc pod uwagę bardzo ciężką w tej chwili sytuację gospodarczą oraz ogólne zubożenie społeczeństwa P. R. O. P. zwraca

się z prośbą do Ministerstwa o takie zorganizowanie wydawnictw szkolnych, by podręczniki były jak najtańsze i by wskutek tego mogły się znaleźć w rękach wszystkich uczniów. Przy tej sposobności P. R. O. P. wyraża pogląd, że zmiany raz wprowadzonych podręczników powinny nastąpić tylko z bardzo ważnych i istotnych powodów.

3) Długotrwający kryzys gospodarczy znalazł swój refleks we wszystkich dziedzinach życia, nie oszczędził zatem i dziedziny szkolnej. Zagroził on w szczególności rozwijającej się w ostatnich latach realizacji zasady powszechności szkoły. Bardzo silny, naturalny przyrost dzieci wymaga mnożenia sal, budynków szkolnych, bez których szkoła nie będzie mogła objąć napływającej fali nowych dzieci. Dlatego zagadnienie budownictwa szkół powinno stać się bojowem hasłem wszystkich zainteresowanych czynników, a więc gmin, powiatów, województw i państwa, ale równocześnie w następstwie finansowej sytuacji związków prawno-publicznych zagadnienie to powinno być przedmiotem planowej i zorganizowanej akcji samego społeczeństwa.

Nie można przytem przejść do porządku dziennego nad temi zjawiskami, które ujawniają się w sposób niepokojący niemal na terenie całego państwa, w szczególności jednak w ośrodkach wielkiego bezrobocia. Dzieci są niedostatecznie odżywiane i źle odziane. Zbliżająca się zima stawia nie tylko wobec władz, ale i wobec całego społeczeństwa obowiązek pośpieszenia tu z pomocą i dlatego P. R. O. P. apeluje do wszystkich czynników, które podjęły akcję walki z bezrobociem i jego skutkami, aby programem swej pracy i pomocy materjalnej objęły młodzież szkolną. Równocześnie P. R. O. P. stwierdza, co następuje:

skutki bezrobocia ujawniają się nie tylko w dziedzinie materjalnej, ale i w moralnej i umysłowej atmosferze wychowania tej młodzieży, która znalazła się poza szkołą, a nie ma w tej chwili zajęcia. I dlatego P. R. O. P. uważa, że podjęcie bardzo intensywnej i planowej pracy nad tą młodzieżą jest koniecznością. Pewną część tego zadania mogą rozwiązać szkoły dokształcające, które wszędzie tam, gdzie można — należy tworzyć, natomiast pozostałą część problemu należy realizować na terenie stowarzyszeń i organizacyj społecznych przez akcję świetlicową, opartą o kursy ogólne i zawodowe oraz przez najszerzej pojętą pracę oświatową.

Byłoby rzeczą nadzwyczaj pożądaną ścisłe związanie pracy z tej dziedziny z Oddziałami Oświaty Pozaszkolnej i instruktorami oświatowymi, a to w tym celu, by ją usystematyzować, pogłębić i związać organicznie z temi naczelnemi ideałami, które leżą u podstaw całego naszego wychowania publicznego.

4) Realizując nowy ustrój szkolny, opracowując nowe programy i metody nauczania i wychowania w szkole, należy wziąć pod uwagę jeszcze dwa momenty, a mianowicie: a) rozwiązać planowo zagadnienie koordynacji szkoły z drugim, najważniejszym elementem wychowania młodzieży t. j. rodzicami. P. R. O. P. apeluje do Ministerstwa, aby w zakresie swych prac reorganiza-

cyjnych uwzględniło sprawę Rad Rodzicielskich i Opiek Szkolnych i tak ją rozwinęło, by działalność szkoły i rodziców ułożyła się harmonijnie na zasadzie współpracy i wzajemnego zaufania, b) nie można równocześnie pominąć bardzo doniosłego problemu organizacyj młodzieży na terenie szkoły, które mają do spełnienia bardzo doniosłe zadanie tak z dziedziny nauczania, jak wychowania. Należy tu dążyć do usunięcia przerostu form organizacyjnych, do uproszczenia struktury organizacyjnej i metod pracy, do lepszego powiązania treści tej pracy z całością zadań dydaktycznych i wychowawczych szkoły, do takiego przepracowania programów, by znalazły w niej wyraz intelektualne i moralne zainteresowania młodzieży z równoczesnem uwzględnieniem ich praktycznej realizacji.

Większością głosów Rada uchwaliła: „zważywszy na obecny stan rozwoju nauki języka polskiego w szkołach powszechnych i średnich, oraz metodykę, stosowaną w traktowaniu tego przedmiotu na uniwersytetach, Państwowa Rada Oświecenia Publicznego pozwala sobie zwrócić uwagę P. Ministra na celowość dopuszczenia do pracy nad ułożeniem programu nauczania języka polskiego w szkołach powszechnych i średnich — najwybitniejszych, współczesnych pisarzy polskich, oraz do utworzenia na uniwersytetach — katedr literatury polskiej współczesnej".

Jako dezyderaty do protokółu zostały zgłoszone sprawy następujące:

1) przy opracowaniu nowych programów szkolnych należy obok czynnika państwowego i obywatelskiego uwzględnić czynnik uniwersalny w znaczeniu wspólnoty ogólnoludzkiej, jako moment wychowawczy o istotnem znaczeniu. Pielęgnowanie poczucia łączności międzynarodowej i płynącego stąd obowiązku wzajemnego zbliżania się do siebie, jako jedna z wytycznych ogólnego programu wychowania, przyczyni się w dużej mierze do zrealizowania w dziedzinie szkolnictwa we własnem państwie idei rozbrojenia moralnego, którą Rząd Polski na terenie międzynarodowym zainicjował,

2) w tym celu należy przy układaniu podręczników literatury polskiej jak i obcej oraz podręczników historji powszechnej uwypuklić te momenty, które ideję łączności ogólnoludzkiej dobitnie wyrażają,

3) do programu szkolnego liceów należy wprowadzić, jako osobny przedmiot, literaturę powszechną w wymiarze dwóch godzin tygodniowo, przyczem dobór materjału winien nastąpić pod kątem widzenia tejże idei uniwersalnej, jako myśli przewodniej.

4) Kształcenie nauczycieli szkół powszechnych w ramach nowej ustawy przedstawia problem b. ważny, ale b. trudny. Dla właściwego rozwiązania tego zagadnienia należałoby między innemi: a) zachować dla liceów wszystkie wartości, tkwiące w dzisiejszych seminarjach i cały ich dotychczasowy dorobek zarówno w dziedzinie nauczania jak i wychowania, b) zabezpieczyć przyszłym liceom dopływ do nich kandydatów ze wsi, zakładając w ośrodkach wiejskich gimnazja, c) założyć część liceów w ośrodkach wiejskich. W tym celu istnie-

jące seminarja z internatami w ośrodkach wiejskich winny być nie likwidowane, ale odpowiednio przekształcane;

5) nauczyciel szkoły średniej, który zostaje przydzielony do szkoły powszechnej, powinien o tem wiedzieć przynajmniej przed wakacjami i o ile możności zostać nastawiony na tę pracę. Wymaga tego dobro nauczyciela, przedewszystkiem jednak dobro szkoły powszechnej, w której będzie pracował.

6) Państwowa Rada Oświecenia Publicznego wysuwa postulat, aby przy układaniu nowej sieci szkolnej, uwzględniony został dotychczasowy stan posiadania szkolnictwa zawodowego,

aby przy likwidowaniu szkół średnich ogólnokształcących uwzględniono potrzebę rozszerzenia szkolnictwa zawodowego (w dziedzinie technicznej, handlowej, rolniczej i gospodarczej) przez przydzielenie budynków, urządzeń oraz etatów nauczycielskich,

aby zorganizowano w Kuratorjach O. S. większą niż dotychczas opiekę nad szkolnictwem zawodowem przez utworzenie znaczniejszej liczby wizytatur, z uwzględnieniem specjalności w poszczególnych dziedzinach fachowych,

aby zorganizowano przy pomocy funduszów państwowych wydawnictwo podręczników dla szkół zawodowych, zwłaszcza tych podręczników, które dla swej specjalności i ograniczonej ilości nie znajdują prywatnych nakładców,

aby utrzymać kontakt z życiem gospodarczem — należałoby, aby przedsiębiorstwa państwowe umożliwiły jak najszerszą praktykę zawodową uczniom szkół zawodowych, jak również, aby właściwe Ministerstwa wpłynęły na przedsiębiorstwa prywatne, celem uzyskania analogicznych praktyk;

7) nie uważając kształcenia zawodowego za jedyną atrybucję szkół zawodowych P. R. O. P. wysuwa postulat, aby przy układaniu nowych programów dla szkół średnich ogólnokształcących, wprowadzono przynajmniej najogólniejsze wiadomości o organizacji współczesnego życia gospodarczego w Państwie;

8) wytyczne programów i metod nauczania winny dążyć do zaszczepienia w młodzieży podstawy samodzielności i sprawności w pracy, dzięki czemu nie będzie ona ciężarem społeczeństwa, lecz jego podporą. Jest to wskazane, gdyż w Polsce istnieje szeroko rozwinięty pogląd, jakoby państwo lub społeczeństwo było obowiązane dać podstawę egzystencji każdemu obywatelowi, a szczególnie tym, którzy ukończyli szkołę.

Szkoły dające poza ogólnem wykształceniem, wykształcenie zawodowe, a więc gimnazja zawodowe, licea i szkoły wyższe winny utrzymywać kontakt z byłymi wychowańcami, rejestrować ich celem orjentacji co do ich zajęć i stanowisk zajmowanych, a także powoływać ich do wypowiadania opinji co do celowości nauczania. Tą drogą szkoły i Ministerstwo będą posiadały miarodajną opinję, o ile metody i programy nauczania odpowiadają potrzebom społeczeństwa i będą miały możność dokonywania meljoracji zgodnie z temi potrzebami.

9) Rada uważa za niezbędne, aby Ministerstwo przeprowadziło w najbliższym czasie nowelizację rozporządzeń o egzaminach magisterskich w tym duchu, ażeby specjalizacja w zakresie przedmiotu głównego opierała się na jak najszerszej podstawie przygotowawczej, zarazem ażeby istniała większa niż dotąd możliwość łączenia przedmiotu głównego z przedmiotami pobocznemi.

10) Rada uważa za wskazane, aby Ministerstwo przed ogłoszeniem programów nauczania w szkołach ogólnokształcących i zawodowych zasięgnęło opinji kół nukowych co do ich wartości.

11) Uznając, że działalność wychowania nauczycielstwa opierać się powinna na krzewieniu najlepszych wartości u młodzieży przez jej samodzielną, pozbawioną przymusu pracę, należy również i dla nauczycieli, jako wychowawców tej młodzieży, stworzyć takie formy prawne i służbowe (w pragmatyce), któreby brały pod uwagę specyficzne cechy duszy nauczycielskiej, mającej za zadanie bezpośrednio oddziaływać na młodzież na podstawie głębszych pobudek moralnych.

12) Wobec zaprowadzonych w ustawie o ustroju szkolnictwa zmian w organizacji szkół powszechnych P. R. O. P. zgłasza dezyderat: zasady zakładania szkół i układania sieci szkolnej winny być skonstruowane celowo w ten sposób, by jak największa ilość z pośród dotychczas istniejących szkół nisko zorganizowanych mogła uzyskać organizację szkół stopnia drugiego, a także by wzrość mogła jak najwydatniej liczba szkół stopnia trzeciego.

13) Biorąc pod uwagę, iż art. 2 ustawy o ustroju szkolnictwa przewiduje takie ułożenie programów, by umożliwiały one odpowiednio uzdolnionej młodzieży przechodzenie ze szkół stopnia niższego do szkół stopnia wyższego, należałoby, aby w podziale materjału naukowego na poszczególne lata nauczania moment tego przejścia był wyraźnie przewidziany i ustalony w ten sposób, by młodzież szkół niższego stopnia po przejściu, do szkół stopnia wyższego nie odczuwała braków w swem wykształceniu, a zatem nie potrzebowała tracić czasu na dodatkowe uzupełnianie swych wiadomości.

14) Rada Oświecenia apeluje do Ministerstwa W. R. i O. P., aby opracowało i poleciło do wykonania, oprócz programów nauczania, także i program wychowania ze specjalnem uwzględnieniem wychowania społeczno-obywatelskiego oraz ze wskazaniem sposobów i środków realizacji tego programu na wszystkich szczeblach szkoły ogólnokształcącej.

Program uwzględni w dziedzinie wychowania społecznego przedewszystkiem:

1) umiejętność współżycia i współpracy z grupą;

2) zrozumienie solidarności społecznej we wszystkich jej dzisiejszych przejawach;

3) zrozumienie współzależności zjawisk życia społecznego;

4) wyrobienie w uczniu czynnej postawy wobec życia.

W dziedzinie wychowania obywatelskiego:

1) uświadomienie młodzieży wartości posiadania własnego państwa i obowiązków, jakie ma obywatel wobec państwa;

2) wzbudzenie w uczniu głębokiej wiary w możności rozwojowe naszej państwowości;

3) wzbudzenie w uczniu pragnienia współpracy przy podnoszeniu i utrwaleniu potęgi naszego państwa;

4) wpojenie w młodzież czci dla twórców i budowniczych naszej państwowości.

15) Wobec braku funduszu w budżecie państwa na poparcie akcji budownictwa szkolnego należy niezwłocznie stworzyć fundusz budowy szkół, który, zaopatrzony w szereg pojedyńczo nawet drobnych źródeł, mógłby wspierać ofiarne wysiłki i poczynania społeczeństwa w dziedzinie budowy szkół.

16) A. Rozporządzenie Pana Ministra z maja r. 1932, zmieniające artykuł 58 pragmatyki nauczycielskiej, uchroniło nauczycielstwo szkół średnich od dodatkowych dlań konsekwencyj, wynikających z likwidacji pierwszych klas gimnazjalnych i pierwszych kursów seminarjów nauczycielskich.

P. R. O. P. pragnęłaby atoli, żeby:

a) sprawa przydzielenia poszczególnych nauczycieli do szkół powszechnych była regulowana przed upływem roku szkolnego;

b) by nauczycielom, przydzielonym do szkół powszechnych, zostawiona była pewna liczba godzin w szkole średniej celem uchronienia nauczyciela przed zerwaniem kontaktu z zasadniczym dlań typem szkoły;

c) przy ustalaniu kolejności przydziałów uwzględniać przedewszystkiem tych nauczycieli szkół średnich, którzy zgłoszą się dobrowolnie;

d) dla nauczycieli szkół średnich, podlegających przydzieleniu, zorganizować kursy przysposobienia, zaznajamiające tych nauczycieli z obcym dla nich warsztatem pracy.

B. W dziedzinie średniego szkolnictwa prywatnego pożądane jest:

a) bardziej szczegółowe potraktowanie uprawnień dyrektora oraz kompetencyj Rady Pedagogicznej;

b) wobec trudności prawnych przeprowadzenia zasady stabilizacji nauczycieli szkół prywatnych należy uzależnić uprawnienia szkoły prywatnej od przestrzegania zasady stabilizacji nauczycieli;

c) projekty Komisji Kodyfikacyjnej usuwają nauczycielstwo prywatnych szkół średnich od uprawnień, przewidywanych przez ustawę o najmie pracy.

M. W. R. i O. P. w porozumieniu z Ministerstwem Opieki Społecznej winno wejrzeć w projekty Komisji Kodyfikacyjnej celem obrony zagrożonych interesów nauczycielstwa.

C. W sprawie kształcenia nauczycieli szkół średnich P. R. O. P. odwołuje się do Pana Ministra W. R. i O. P., by zechciał uwzględnić w pracach nad programami kształcenia nauczycieli szkół średnich przysposobienie kandydatów do zawodu nauczycielskiego:

a) do rozumienia i interpretacji współczesności w nawiązaniu do tradycji i przeszłości oraz

b) do spełniania pracy wychowawczej, nakazanej w nauczaniu każdego przedmiotu;

c) w szczególności w kształceniu kandydatów do nauczania języka ojczystego uwzględnić jak najszerzej współczesną literaturę polską, a w tym celu przyczynić się do tworzenia katedr literatury współczesnej w uczelniach wyższych.

17) P. R. O. P. odwołuje się do Pana Ministra, by zechciał wejrzeć w prace nad przygotowywaną przez Ministerstwo Spraw Wewnętrznych ustawą filmową, a to celem należytego uwydatnienia w ustawie roli wychowawczej filmu w kulturze duchowej całego społeczeństwa, a w szczególności młodzieży.

18) P. R. O. P. prosi Pana Ministra o spowodowanie, by Ministerstwo Spraw Wewnętrznych zwróciło baczniejszą uwagę na publikowane w prasie codziennej wiadomości z zakresu kryminalistyki i ze względów wychowawczych tępiło z całą energją zgubny wpływ na szerokie rzesze młodzieży literatury kryminalnej.

PISMO CHIŃSKIEJ MISJI PEDAGOGICZNEJ DO PANA MINISTRA WYZNAŃ RELIG. I OŚW. PUBL. JANUSZA JĘDRZEJEWICZA

Chińska Misja Pedagogiczna, wyjeżdżając z Polski po miesięcznym pobycie, wystosowała do Pana Ministra J. Jędrzejewicza pismo następującej treści:

„Szanowny Panie Ministrze.

Stosując się do rozporządzenia naszego rządu, udaliśmy się, jako Chińska Misja Pedagogiczna, do Europy w celu zapoznania się z nowoczesną organizacją szkolnictwa. Jako pierwszy etap naszej podróży wybraliśmy Polskę. Nadzwyczaj serdeczne przyjęcie, jakiego doznaliśmy ze strony czynników rządowych, jakoteż przedstawicieli instytucyj kulturalno-oświatowych sprawiło, że w kraju dla nas obcym czuliśmy się, jak w ojczyźnie, za co pragniemy wyrazić gorącą wdzięczność.

Organizacja oświaty w Polsce wzbudziła w nas szczery podziw swoim rozwojem w ciągu tak krótkiego stosunkowo czasu. Jest to zaszczytne świadectwo energicznej działalności Ministra Oświaty oraz harmonijnej współpracy rządu ze społeczeństwem i jako takie będzie nam służyło za przykład. Rozumiejąc doniosłość współżycia narodów, po powrocie do ojczyzny dołożymy starań w celu wzmocnienia współpracy Chin z Polską na terenie kultury i oświaty.

Żegnając Pana, Panie Ministrze, prosimy przyjąć życzenia dalszej owocnej pracy i serdeczne podziękowanie za miłe i tak gościnne przyjęcie. *Chińska Misja Pedagogiczna.*

ZJAZD TOWARZYSTWA MIŁOŚNIKÓW ROBÓT RĘCZNYCH

Dnia 23 października b. r. w pięknej auli gimnazjum im. S. Batorego w Warszawie odbył się Trzeci Ogólny Zjazd członków i sympatyków Towarzystwa Miłośników Robót Ręcznych.

W zjeździe brało udział przeszło trzysta osób. Obradom przewodniczył prezes Towarzystwa Miłośników Robót Ręcznych, p. Władysław Radwan. W imieniu Pana Ministra W. R. i O. P. powitał zjazd naczelnik Wydziału Szkół Średnich Min. W. R. i O. P. p. Włodzimierz Gałecki. Kuratorjum Warszawskie reprezentował p. Kurator Ignacy Pytlakowski. Zjazd zaszczycili swą obecnością między innymi: p. Wacław Adamiecki — dyrektor Departamentu Szkół Zawodowych Min. W. R. i O. P., p. Marja Zaborowska — naczelniczka Wydziału Szkół Zawodowych Min. W. R. i O. P., p. Piotr Drzewicki — b. prezydent m. Warszawy, prof. Wojciech Jastrzębowski — b. dyrektor Departamentu Sztuki Min. W. R. i O. P., p. dr. Tadeusz Kupczyński — naczelnik Wydziału Polityki Oświatowej Min. W. R. i O. P. oraz wielu wizytatorów ministerjalnych, instruktorów ministerjalnych i dyrektorów szkół średnich.

Po zagajeniu zebrania przez przewodniczącego zabrał głos p. naczelnik Włodzimierz Gałecki: „W imieniu Pana Ministra W. R. i O. P., który powierzył mi zaszczytny obowiązek reprezentowania go na dzisiejszem zebraniu, witam liczny zjazd Towarzystwa Miłośników Robót Ręcznych. W przeciwieństwie do innych państw, gdzie rządy wprowadziły roboty ręczne do szkół pod pewną presją opinji społecznej — Ministerstwo Oświecenia w Polsce musiało odegrać rolę inicjatora w tej dziedzinie i wprowadziło roboty ręczne do szkół, nie czekając na pełne uświadomienie społeczeństwa o wartości kształcącej tego przedmiotu; a przecież jest rzeczą bardziej wskazaną, gdy inicjatywa wychodzi od społeczeństwa, gdyż wtedy wysiłki rządu trafiają na grunt podatniejszy. Towarzystwo Miłośników Robót Ręcznych postawiło sobie za zadanie propagowanie idei robót ręcznych wśród naszego społeczeństwa, a tem samem ułatwia i uzupełnia pracę Ministerstwa Oświaty. Ministerstwo W. R. i O. P. zdaje sobie sprawę z zasług Towarzystwa, ceni jego pracę, popiera ją i odnosi się do niej z całą życzliwością. Piękne zeszyty kwartalnika „Praca Ręczna w Szkole", wydawanego staraniem Towarzystwa, oraz liczebność zjazdów Towarzystwa najlepiej świadczą o żywotności zrzeszenia. Ministerstwu więc, w momencie tego święta, jakiem jest zjazd dzisiejszy, nie pozostaje nic innego, jak wyciągnąć do serdecznego, gratulacyjnego uścisku koleżeńską dłoń i złożyć Towarzystwu życzenia dalszego pomyślnego rozwoju, a zjazdowi temu skutecznych i pomyślnych obrad. Życzenia te składam zarówno w imieniu Pana Ministra, jak i całego Ministerstwa".

Po przemówieniu pana naczelnika Gałeckiego, wygłosił dłuższy referat dyrektor Państwowego Instytutu Robót Ręcznych, p. Władysław Przanowski. W referacie swoim p. Przanowski starał się wykazać związek, jaki zachodzi pomiędzy rozwojem techniki i sposobem nauczania robót

ręcznych w szkole. Zdaniem referenta, wielki rozwój techniki znajduje zbyt mały oddźwięk w nauce szkolnej — nie przenika do szkoły. Fizyka i chemja dają podstawy do zrozumienia zjawisk świata technicznego, ale to nie wystarcza, uczeń musi wejść w bezpośredni kontakt z podstawowemi maszynami i aparatami, zapoznać się praktycznie z ich działaniem oraz z temi materjałami, które mają największe zastosowanie w technice (żelazo, drzewo, szkło). W konkluzji swych rozważań prelegent dochodzi do wniosku, że, „wziąwszy pod uwagę kolosalny rozwój techniki w ostatnich latach i przenikanie tej techniki do każdej komórki naszego życia, dalej uwzględniwszy potrzeby nowoczesnej armji, oraz wybijające się na plan pierwszy naszego życia narodowego zagadnienia gospodarcze, jest rzeczą niezbędną zwrócić baczną uwagę na roboty ręczne i, dostosowawszy ich charakter i metody nauczania do bieżących potrzeb naszego narodu, zrobić z nich poważny przedmiot nauczania, otoczony troskliwą opieką władz szkolnych i całego społeczeństwa".

Następnie zabrał głos p. Wiktor Ambroziewicz, dyrektor gimnazjum im. Batorego i w bardzo gorącem przemówieniu stwierdził, że czternastoletnia jego praca jako dyrektora gimnazjów w Chełmie i w Warszawie doprowadziła go do przekonania, że roboty ręczne mają wielkie znaczenie wychowawcze. Zdaniem p. Ambroziewicza: „społeczeństwo, które do wyścigu narodów staje i w tym wyścigu wysiłku i pracy pragnie wygrać i zdobyć możliwie dobre miejsce, musi uczyć swoje dzieci nietylko szacunku i znajomości maszyny, umiejętności obchodzenia się z nią, ale nadewszystko musi uczyć swoje dzieci wielkiej i skomplikowanej sztuki robienia wynalazków. A tego przedewszystkiem może nauczyć nauczyciel robót ręcznych, oparty o ogrom wdzierającego się do szkoły praktycznego życia, wzmocniony w swej pracy przez nauczycieli przedmiotów innych, znajdujących dla siebie w robotach ręcznych nieocenioną współpracę. Wychowany na wzorach klasycznych, z nieśmiałością i prawdziwem wzruszeniem wizytuję lekcje swoich kolegów, prowadzących w szkole pracę ręczną. Do mnie, z wykształcenia i z nastawienia humanisty, ich prace, ich metoda nauczania, ich system wychowawczy przemawiają argumentem szczerości i życia. Oni najbardziej są niezależni z pośród nauczycieli, całkowicie mogą zerwać z szablonem szkoły i wyzwalają u ucznia te siły, które uśpione czekają na chwilę osobliwą".

Po przemówieniu p. Ambroziewicza przystąpiono do wyborów. Na prezesa Towarzystwa przez aklamację został wybrany naczelnik Wydziału Szkół Średnich Min. W. R. i O. P., p. Włodzimierz Gałecki. Po wyborach uczestnicy zjazdu zwiedzili gimnazjum im. Batorego oraz specjalny pokaz robót ręcznych, prowadzonych przez pp. A. Ligaszewskiego i W. Guzka. W godzinach popołudniowych zwiedzano Instytut Robót Ręcznych i wysłuchano bardzo ciekawego referatu p. Z. Andrzejewskiego pod tytułem: „Plastyka narodów wolnych i niewolnych". *W. P.*

ROZSTRZYGNIĘCIE KONKURSU IM. G. PIRAMOWICZA

Komitet Konkursowy im. G. Piramowicza, wyłoniony przez Warszawskie Tow. Lekarskie dla nagrodzenia najlepszej pracy z jakiegokolwiekbądź działu higjeny szkolnej, wydanej lub nadesłanej Towarzystwu w roku konkursowym, jednomyślnie przyznał nagrodę za rok 1932 lekarzowi-psychologowi szkolnemu d-rowi med. Karolowi Mikulskiemu za pracę p. t. „Praca psychologiczno-wychowawcza w szkole".

Sąd Konkursowy stanowili: Wiceprezes Warszawskiego Towarzystwa Lekarskiego dr. Zdzisław Sławiński, wizytator okr. szkolnego warsz. dr. Karol Miśkiewicz, ofiarodawca konkursu dr. Stanisław Kopczyński, delegat od Zarządu Tow. Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych p. Paweł Sosnowski, oraz delegatka od Zarządu Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych p. Aleksandra Dargielowa.

JĘZYK POLSKI NA UNIWERSYTETACH I W SZKOŁACH ŚREDNICH STANÓW ZJEDNOCZONYCH

Na uniwersytecie stanu Wisconsin, w Milwaukee, wprowadzone zostały wykłady języka i literatury polskiej.

Kwestja wprowadzenia nauki języka polskiego na tym Uniwersytecie była od kilku lat przedmiotem usilnych starań miejscowych działaczy polskich, aż wreszcie senat stanu Wisconsin uchwalił 30 maja 1931 r. na wniosek polskiego senatora p. Wiczyńskiego, popartego przez 3 kolegów Niemców — polecić Komisji Klasyfikacyjnej Uniwersytetu włączenie stopni z języka polskiego do ogólnej klasyfikacji. Komisja ta przyznała studentom za ukończony kurs języka polskiego — według terminologji amerykańskiej — cztery punkty w ogólnej klasyfikacji.

Uzyskanie tych pomyślnych rezultatów — przyznać trzeba — nie było zbyt łatwe, ze względu na to, że Polacy reprezentują w mieście Milwaukee tylko 50.000 głosów wyborczych i w porównaniu z poważnym odsetkiem ludności niemieckiej tworzą mniejszość. Dzięki jednak wyrobieniu politycznemu cieszą się oni dużemi wpływami i niejednokrotnie współpracują z Niemcami w zakresie polityki miejskiej i powiatowej. Umiejętnością współpracy i ogromnym taktem tłumaczyć można ten niezwykły fakt, jaki tu zaszedł, że rezolucja Polaka nietylko poparta została przez Niemców. ale że uchwalono ją również częściowo głosami niemieckiemi.

Przy otwieraniu kursów języka polskiego w Stanach Zjednoczonych ogromną trudność przedstawia zawsze kwestja mianowania odpowiedniego profesora, którego z pośród miejscowej ludności polskiej znaleźć często nie można. Sprowadzanie zaś stosownej siły naukowej z kraju, ze względu na niedość wysokie uposażenie, jak również na niepewność, czy kurs da się utrzymać przez czas dłuższy — jest także trudne do przeprowadzenia.

W tym wypadku zgłosiła się jako kandydatka do prowadzenia kursów w Milwaukee dr. Marja Królówna z Uniwersytetu Warszawskiego, która zajmowała już poprzednio podobne stanowisko na Uniwersytecie w Minneapolis w stanie Minnesota oraz rozwijała akcję organizacyjną wśród polskiej młodzieży amerykańskiej.

Otwarcie kursu nastąpiło 3 października b. r. Zapisało się nań około 15 słuchaczy, t. j. minimalna liczba, konieczna do prowadzenia kursu.

Kurs obejmować będzie dwa działy: języka i wymowy dla tych, którzy pragną z językiem polskim zapoznać się praktycznie, oraz literatury polskiej, z uwzględnieniem literatury nowoczesnej. Początkowo poziom kursów będzie musiał raczej być utrzymany w ramach programu szkół średnich.

W bieżącym roku szkolnym Uniwersytet de Paul w Chicago, który posiada od lat trzech lektorat języka i literatury polskiej, uruchomił katedrę kultury słowiańskiej, objął ją prof. Al. Suszko ze Lwowa. Taka sama katedra powstała obecnie w Uniwersytecie Greighton w Omaha (Nebr.); powierzono ją Czechowi prof. Charvatowi. Prowadzone są również kursy języka polskiego w Uniwersytecie w Minneapolis (Minnesota), ponadto w Uniwersytecie w Detroit, gdzie lektorem jest ks. prof. Fr. Borkowicz. W mieście tem, wobec nauczania języka polskiego w 3 szkołach średnich i w uniwersytecie, zorganizowała się Federacja Klubów Studenckich Polskich, do której należą 2 kluby młodzieży uniwersyteckiej i 7 klubów młodzieży high schools.

Jak w swoim czasie donosiliśmy (Oświata i Wych., R. III, zesz 5, str. 474), w szkołach średnich (high schools) w Chicago został w r. 1931 umieszczony język polski wśród fakultatywnych przedmiotów nauczania narówni z językami francuskim, niemieckim, włoskim, hiszpańskim i portugalskim. Wskutek tego nauka języka polskiego daje każdemu uczniowi te same uprawnienia, co tamte języki, do przejścia na studja do szkół wyższych.

W roku bieżącym sieć szkół średnich amerykańskich, w których naucza się języka polskiego, wzrosła wydatnie. I tak w samem Chicago szkół takich jest już cztery: nauka języka polskiego odbywa się tam w 16 klasach przy 5 godzinach na tydzień. Milwaukee: 5 szkół, 11 klas przy 5 godzinach tygodniowo; ponadto nauka języka polskiego jest tam udzielana w 2 szkołach miejskich (wieczorowych). Detroit: 3 szkoły. Cleveland: 2 szkoły. Ostatnio wreszcie wprowadzono język polski do szkół średnich Stanu Indiana, a rokowania w tym kierunku toczą czynniki polskie również z władzami szkolnemi Buffalo.

W związku z powyższem powstało we wrześniu 1932 r. w Chicago „Koło Przyjaciół Młodzieży High Schools", mające roztoczyć opiekę kulturalną i materjalną nad młodzieżą, pobierającą naukę języka polskiego w amerykańskich szkołach średnich. W sferze bliskich urzeczywistnienia

projektów leży ponadto ustalenie programu języka polskiego w high schools oraz wydawanie biuletynu w języku polskim dla młodzieży tych szkół.

Dr. K. W.

SPRAWA NAUCZANIA HISTORJI NA KONFERENCJI W HADZE

(30. VI. — 2. VII. 1932)

Po raz pierwszy od chwili zawarcia pokoju miano poświęcić kilka dni międzynarodowej pracy na rozważania dotyczące wyłącznie nauczaniu historji. Do tej pory omawiano tę sprawę prawie na każdym zjeździe międzynarodowym, organizowanym przez pacyfistów lub pedagogów, ale omawiano ją prawie wyłącznie pod kątem tendencji pokojowych i humanitarnych. Naturalnie, że i konferencja w Hadze tą stroną zagadnienia się zajęła [1], ale poruszyła pozatem i cały szereg innych problemów, związanych ze sprawami materjału i metody w nauczaniu historji.

Inicjatywa zwołania konferencji powstała jednocześnie w kilku ośrodkach. Międzynarodowy Komitet Badań Historycznych wytworzył w łonie swym już w 1928 r. Komisję Nauczania Historji. Z ramienia Polski do Komisji tej wszedł delegat Polskiego Towarzystwa Historycznego prof. Uniw. Warszawskiego Marceli Handelsman. Komisja zajmowała się w ostatnich paru latach zbieraniem materjału o stanie nauczania historji w szkołach różnych państw i narodów i ogłaszała je w piśmie „The Historical Outlook". Wśród członków tej Komisji powstał projekt zwołania międzynarodowej konferencji nauczycieli historji i myśl tę przedstawił jej członek L'Héritier z Paryża na Zjeździe Wychowania Moralnego w Paryżu (wrzesień 1930 r.). Inicjatywa ta została przez stałą delegację Zjazdów Wychowania Moralnego przyjęta przychylnie. Następnie zaproszono jeszcze do współpracy Międzynarodowe Biuro Wychowania w Genewie.

Najofiarniej poświęcił się zorganizowaniu konferencji prof. R. Altamira, Hiszpan, przebywający stale w Hadze, jako członek Międzynarodowego Trybunału Pokoju. Prof. Altamira zwołał najpierw w Paryżu konferencję przygotowawczą w dniach 1 i 2 lutego b. r., gdzie ustalono porządek dzienny konferencji w Hadze. W konferencji paryskiej wzięli udział delegaci różnych państw, brak było delegatów z Polski. Uchwalono zaprosić do współpracy w Hadze 29 stowarzyszeń międzynarodowych i 28 stowarzyszeń narodowych. Pozatem wysłano szereg zaproszeń indywidualnych. Do Polski skierowano tylko zaproszenie do delegacji Międzynarodo-

---

[1] Oświetlenie tej strony konferencji dałam w sprawozdaniu w „Zrębie", Nr. 11, oraz w „Głosie Nauczycielskim". Poniższy artykuł poświęcony jest wyłącznie zagadnieniom dydaktycznym, fachowym.

wego Komitetu Badań Historycznych i do prof. Uniw. Poznańskiego B. Dembińskiego, którego pomieszczono w spisie organizatorów.

Konferencja w Hadze odbyła się w dniach od 30 czerwca do 2 lipca b. r. przy udziale około 150 członków. Z tego najwyżej 80 osób należało do grupy nauczycieli i profesorów historji, w tem było koło 10 profesorów uniwersytetów, koło 20 nauczycieli szkół średnich i koło 50 nauczycieli szkół powszechnych. W związku z tematami obrad zainteresowania nauczycieli skupiły się koło zagadnień: ideologji nauczania historji, doboru materjału i ściśle metodycznych.

Sprawie doboru materjału historycznego poświęcone były obrady w dniu 30 czerwca i ranne posiedzenie w dniu 1 lipca, zagadnieniom metodycznym tylko jedno posiedzenie popołudniowe w dniu 1 lipca (trwające tylko dwie godziny).

W związku z pierwszą kwestją wysunięte były cztery tematy:

1. W jaki sposób i w jakim zakresie należy uwzględniać historję cywilizacji w jej wszystkich dziedzinach w nauczaniu historji w szkole powszechnej i średniej?

Jakie fakty z dziejów cywilizacji muszą być oświetlane w nauczaniu w poszczególnych epokach ze specjalnem uwzględnieniem czasów najnowszych?

2. W jakiej proporcji, w jakim układzie ma następować nauka historji ojczystej i powszechnej?

Jaki związek zachodzić winien między nauką historji i geografji?

3. W związku z powyższemi uwagami, jakim powinien być podręcznik do nauki historji w szkołach powszechnych i średnich?

4. Jakie nasuwają się uwagi o systemie kontroli nad podręcznikami historji w poszczególnych krajach, w związku z błędami metodycznemi oraz w związku z materjałem mogącym w nich służyć do zbliżenia między narodami?

W związku z kwestją drugą, t. j. kwestją metod nauczania, postawiono takie pytanie:

5. W jakim wieku należy zaczynać naukę historji, jak ją traktować na najniższym poziomie, by uzyskać z niej walory wychowawcze? Jakie powinny być na tym poziomie środki pomocnicze (obrazy, albumy, kino etc.) oraz jaka metoda?

Punktem wyjścia dla rozważań, dotyczących doboru materjału nauczania, stał się referat dr. Schmidt'a na temat poruszony w pierwszem pytaniu: wprowadzenia historji cywilizacji do nauczania. Przedewszystkiem nasuwała się słuchaczom jedna uwaga wstępna: pytanie sformułowane po francusku przez prezydjum używało terminu „l'histoire de la civilisation" — prelegent w referacie niemieckim systematycznie posługiwał się terminem „die Kulturgeschichte". Z takiego ujęcia sprawy wynikała i konstrukcja referatu i przebieg dyskusji.

Dr. Schmidt stanął na stanowisku, że nauczanie historji winno zmierzać do uzgodnienia i skorelowania materjału politycznego z materjałem z historji kultury. Jakiekolwiek wydatne ograniczenie lub usunięcie historji politycznej jest nie do pomyślenia.

Nauka historji kultury, zdaniem referenta, może zaczynać się koło dwunastego roku życia, z psychologicznych bowiem badań wynika, że przed tym rokiem nie może być mowy o systematycznej nauce historji. W pierwszym roku nauki historji trzeba dać obraz działania kulturalnego wielkich ludzi, następnie barwne obrazy kultury w przekrojach poprzecznych (Quärschnitte). W związku z tworzeniem takich obrazów trzeba szeroko stosować zasadę poglądowości. Dopiero na wyższym poziomie szkoły średniej można budować przekroje podłużne i ukazywać rozwój i ciągłość zjawisk, ale i tu należy je uzupełniać obrazami przekrojów poprzecznych. Następujące partje z historji kultury muszą być uwzględnione w kursie historji w szkole średniej: kultura pierwotna, kultura wschodu starożytnego, Greków, Rzymian, Islamu, średniowiecza, odrodzenia, absolutyzmu, wieku XIX i współczesności. W związku z budową obrazów kultury musi wytworzyć się ścisła współpraca między nauczycielami historji, języka ojczystego i języków obcych.

Obraz kultury świata powojennego winien być konstruowany nadzwyczaj ostrożnie i z wielkim objektywizmem. Młodzież musi być wprowadzona w zrozumienie kulturalnej współpracy międzynarodowej i pracy Ligi Narodów.

W dyskusji, jaka się rozwinęła nad referatem, najciekawszy był może głos prof. Bouglé, który zastanawiał się nad tem, jakie nieporozumienia mogą wyniknąć z używania dwu terminów: kultura i cywilizacja. Uważał on, że choć w różnych językach znaczy to co innego, należałoby ustalić jakieś wspólne traktowanie tych pojęć i tych terminów. Należy też ściśle określić, jakie jest nasze stanowisko w związku z zagadnieniem kultury narodowej i międzynarodowej. Bouglé poruszył wreszcie sprawę zadecydowania: jakie najważniejsze fakty i zjawiska mają wejść w programy nauczania historji w związku z historją kultury i cywilizacji. Żadnego z tych zagadnień mówca nie rozstrzygnął, ale wysunął je zebranym do rozważenia. W związku z powyższem przemówieniem zaproponował L'Héritier stworzenie międzynarodowego wydawnictwa bibljograficznego z historji kultury dla użytku nauczycieli i szkół. Mieli (Włoch) proponował, by w kursie historji w szkole uwzględniać w szerszym zakresie, niż dotąd, historję nauk oraz by zreformować gruntownie przygotowanie nauczycieli w uniwersytetach. Zdaniem mówcy bowiem w dzisiejszym stanie żaden z kandydatów na nauczycieli nie jest przygotowany do szerokiego traktowania historji kultury.

W dalszej dyskusji wysunęły się jeszcze projekty podzielenia się pracą przygotowawczą do zreformowania „materjału" historycznego w na-

uczaniu; postawiono postulaty, by grupy narodowościowe nauczycieli pracowały nad nagromadzeniem materjału w pewnej dziedzinie dla wspólnego dobra nauczycieli z całego świata. Tak np. mogliby Francuzi opracować materjał polityczny, Niemcy gospodarczy i t. d. Do żadnych konkluzyj konkretnych w związku z dyskusją nad referatem dr. Schmidta zebrani nie doszli.

Do zagadnień materjału historycznego powracano jednak na posiedzeniach następnych. Wynikało to przedewszystkiem w związku ze sprawą stosunku historji powszechnej do ojczystej w nauczaniu.

Zasadniczy referat na ten temat opracował prof. Calgren ze Sztokholmu (odczytał wobec nieobecności referenta L'Héritier) na podstawie dostarczonych mu memorjałów. W skład materjałów, na których się oparł, weszło sześć memorjałów angielskich, jeden szkocki, jeden indyjski, jeden hiszpański, jeden holenderski, jeden z Luksemburga i dwa z międzynarodowych stowarzyszeń chrześcijańskich („Le Conseil eucuménique du Christianisme pratique" i „L'Alliance universelle pour l'Amitié internationale par les églises"). Prof. Calgren w referacie swym podkreślił nadzwyczajną rozbieżność, jaka panuje pomiędzy poszczególnemi stanowiskami autorów odpowiedzi na temat stosunku historji ojczystej do powszechnej.

Jedni proponują, by uczyć osobno historji narodowej, osobno powszechnej (Historical Association), inni (Mr. Fs. Marrin) — by dawać kurs historji politycznej narodowej w oparciu o historję kultury powszechnej. Rozwój stopniowy materjału proponuje Hayward i White w takim układzie: a) historja rodziny, b) historja okręgu, c) historja narodowa, d) historja kolonjalna, e) historja światowa. Tenże sam Hayward jest przeciwnikiem wprowadzenia właściwej historji powszechnej do szkoły, uważa ją za zbyt trudną. Puntambaker z Indji uważa, że do materjału nauczania w szkołach średnich winna być włączona historja różnych kultur na świecie, nietylko kultury chrześcijańskiej. Kilka głosów odzywało się za stałem i systematycznem łączeniem historji narodowej i powszechnej od samych początków nauczania (Holandja, Hiszpanja).

W konkluzji Calgren skonstatował, co następuje: stosunek między nauką historji narodowej i powszechnej powinien być ścisły, należy odpowiednio kształcić nauczycieli, przygotować odpowiednie podręczniki i pomoce szkolne. Zostawiając zupełną swobodę nauczycielom co do układu następczego historji narodowej i powszechnej, należy też indywidualizować sprawę wyboru głównego ogniwa korelacyjnego między historją powszechną i narodową, t. zn. wszystko jedno, czy ogniwem tem będzie historja kultury, czy np. społeczno-gospodarcza.

W związku z zagadnieniami stosunku historji i geografji wypowiedziano tylko pogląd na konieczność ścisłej korelacji, bez rozwijania i pogłębiania sprawy.

Po powyższym referacie, odczytanym przez L'Héritier, rozwinęła się dyskusja, mało stosunkowo związana z meritum wygłoszonego sprawozdania.

Poruszono jeszcze problemy regjonalizmu w nauczaniu historji oraz konieczności utrzymania nuty patrjotycznej w nauczaniu historji (van Kalken, Belg). Zwracano uwagę na konieczność wyraźnego zdawania sobie sprawy z dwu kursów historji w nauczaniu (ojczystego i powszechnego) oraz na różnice metod i doboru materjału (prof. Halecki).

Na wielkie trudności, związane z problemami doboru materjału, zwrócił uwagę w zamknięciu dyskusji Bouglé. Zdaniem mówcy, dziecko tęskni za „awanturą", za „wojną" w nauczaniu historji — rodzą się w nim sympatje i antypatje i nie można o tych właściwościach dziecka zapominać, mówiąc o nauczaniu historji.

Ze sprawą materjału historycznego związana była ściśle kwestja podręcznika. Omawiano ją w czasie drugiego i trzeciego posiedzenia w związku z tematami: „Jaka powinna być treść idealnego podręcznika?" i „Jakie są dezyderaty w związku z usuwaniem błędów z podręczników?" Rozważono i pochwalono inicjatywę Francuzów i Niemców, układających wspólny podręcznik dla szkół, wysłuchano podobnych propozycyj ze strony Polski (prof. Halecki), przychylnie przyjętych przez d-ra Kawerau [1].

Zagadnieniem jednak podręcznika od strony naukowej i dydaktycznej nie zajęto się wcale — potraktowano je głównie pod kątem politycznym — idei zbliżenia między narodami. Zaledwie w jednym szczególe poruszono kwestje dydaktyczne i doboru materjału: w referacie sprawozdawczym Jakóba ten Meulen z 12 memorjałów [2] na temat „Jak usuwać błędy z podręczników" — zaznaczono między innemi, że szkoła powinna mieć swobodny wybór podręcznika, mieć książki do lektury, antologje i bibljografje, ale jeden podręcznik historji powszechnej winien być wspólny, międzynarodowy. Zajmowano się następnie sprawą komisji oceny podręczników w Niemczech i Belgji, ale omawiano ich prace tylko od strony politycznej, ideowej.

Niezmiernie głęboko w zagadnienie materjału spojrzano natomiast w dniu ostatniego posiedzenia, związanego już z problemami metody nauczania. Zagajeniem dyskusji był referat Pierre Bovet z Genewy, czytany przez panią Butts, a opracowany na podstawie dziesięciu memorjałów na temat: w jakim wieku dziecka należy rozpoczynać naukę historji i w związku z jaką metodą. Bovet oparł się na memorjałach stowarzyszeń nauczycielskich z Anglji, Szkocji, Holandji, Luxemburga, oraz indywidualnych pracach m. innemi A. Ferrière'a.

---

[1] Patrz sprawozdanie w 11 numerze „Zrębu".

[2] 2 odpowiedzi angielskie, 2 holenderskie, 1 szkocka, 1 luksemburska, 1 hiszpańska, 1 z Urugwaju, 1 z Francji, 1 z Belgji, 2 międzynarodowe.

F e r r i è r e dostrzega cztery etapy w nauczaniu historji: a) okres bajki, b) okres historji rzeczy, c) okres biografji, d) okres historji właściwej. Ten ostatni przypada dopiero na 14 — 15 rok życia.

W związku z powyższemi założeniami uważa, że programy historji winni układać historycy w ścisłem porozumieniu z psychologami — doskonale orjentując się w trzech wielkich trudnościach w nauczaniu historji. Trudności te odpowiadają wyżej wymienionym etapom psychicznym: w okresie b): trudność zrozumienia pojęcia czasu, odczuwania perspektywy czasu, w okresie c): trudność wprowadzenia w pojęcia ustrojowe, społeczne, polityczne, w okresie d): trudność zastosowania przyczynowości.

Naogół uznano w odpowiedziach, że najodpowiedniejszym okresem na rozpoczęcie nauki historji jest rok 10 — 11-ty, przyczem zaznaczono, że metody doboru materjału winny się zmieniać w zależności od wieku tak, by szkoła elementarna dawała więcej opowiadań, obrazów, biografij, a szkoła średnia wprowadzała w kurs ciągły i rozumowanie, przez porównania i kontrasty.

W konkluzji referatu P i e r r e B o v e t ułożył dwanaście żądań dla układających programy szkolne:

1. Autor programu historji musi określić dokładnie cel nauczania historji.

2. Musi określić, jak cel ten zmienia się w zależności od wieku.

3. Musi pamiętać, że nie o samą „wiedzę" wychowanka chodzi w nauczaniu historji.

4. Musi wyrabiać przez kulturę historyczną zdolność techniczną myślenia, rozumowania.

5. Musi wciągać dziecko do aktywnej współpracy.

6. Przez aktywność uzyskiwać rozwój intelektualny dziecka.

7. Musi budzić ciekawość i entuzjazm dziecka.

8. Musi nadzwyczaj ostrożnie dokonywać wyboru materjału.

9. Nie może dawać programu encyklopedycznego.

10. Wybór powinien być dokonany pod kątem możliwości fizycznych, intelektualnych i moralnych w myśl zasady: „primum non nocere".

11. Program winien być opracowany przez historyków i psychologów łącznie.

12. Należy oprzeć się na doświadczeniach szeregu szkół nowego typu i nowych zasadach nauczania.

W związku z powyższym referatem B o v e t'a rozwinęła się dyskusja, w której najciekawsze przemówienie wygłosił dr. K a w e r a u. Mówca podkreślał konieczność silniejszego wprowadzenia zagadnień społecznych do nauczania historji, rozszerzenia materjału pod względem jakościowym, nie ilościowym i zamknął swe przemówienie zaznaczeniem, jaką jest rola

historji dla narodu i państwa, stwierdzając, że historja jest pocieszycielką narodów nieszczęśliwych.

Wyłącznie już z zagadnieniami metody nauczania związane były przemówienia i referaty pracownic szkół Montessori, Decroly'ego — pań Prince, Werker, Philippi i innych.

Pierwsza z nich wygłosiła dłuższy referat, ilustrowany przez tablice i wystawę innych pomocy szkolnych, na temat: „nauczanie historji w metodach Montessori". Wskazała zasady uczenia się na konkretach, na objektach, nie według podręczników. Wyjaśniła zastosowanie takich pomocy, jak ilustracyj, wycieczek, kart, rysunków, łamigłówek, zabawek historycznych, w tem budownictwa i żołnierzy, oraz lalek w ubiorach historycznych. Szczegółowe uwagi poświęciła sprawie nowego typu podręcznika, zw. „portefeuille", z luźnemi kartkami obrazkowemi i druczkami... Inne przemówienia rozwinęły te zagadnienia, ale dyskusja obracała się ciągle koło spraw, dotyczących propedeutyki historji i nauczania historji na stopniu najniższym.

Na tem właściwie zakończono omawianie zagadnień metodycznych na kongresie. Uderzał brak szczegółowego rozważenia zagadnień metody nauczania, o ile chodzi o poziom wyższy. Zaledwie parę razy ubocznie o tem wspomniano. Pierwszego dnia dr. Schmidt, w związku ze swym referatem o historji kultury, dodał informację o pracach młodzieży starszej w Niemczech w t. zw. „Arbeitsgemeinschaften". Młodzież zbiera się na dwie godziny tygodniowo dla omawiania zagadnień historji współczesnej, czytanie pism, robienie wycinków i t. d. Pozatem kilka razy w związku z zagadnieniami materjału wysunięto sprawę ilustracyj, czy źródeł.

Ostatni dzień obrad konferencji poświęcono na uchwalenie wniosków zasadniczych, ustalających system współpracy międzynarodowej na lata przyszłe.

Uchwalono, co następuje:

1. Utworzenie permanentnej komisji międzynarodowej dla spraw nauczania historji. W skład jej weszli: prof. Altamira, jako przewodniczący, Colenbrander (Holender), Glotz i L'Héritier (Francja), Gould (Anglja), Schmidt i Brandt (Niemcy), Gallavresi i Vignola (Włochy), Bovet i Claparède (Szwajcarja), Fries (Danja), van Kalken (Belgja), Halecki (Polska), Domanowsky (Węgry), M. Kassim (Egipt), M-lle Portangen i ten Meulen (Holandja).

2. Siedzibą stałą komisji będzie Haga — tam znajdą miejsce bibljoteka, archiwum komisji, które mają się złożyć ze zbioru podręczników, wydawnictw pomocniczych, oraz materjałów ankietowych i ocen podręczników.

3. Komisja wydawać będzie stały biuletyn międzynarodowy, poświęcony sprawom nauczania historji.

4. Co dwa lata komisja zwoływać będzie międzynarodową konferen-

cję w sprawach nauczania historji. Następna odbędzie się w Madrycie. Tematem jej m. in. będzie metodyka nauczania na wyższym poziomie szkoły średniej i w wyższych uczelniach, oraz sprawa kształcenia nauczycieli historji.

Na tem zamknięto obrady konferencji. Miała ona niezmiernie doniosłe znaczenie, jako pierwszy krok na drodze do ważnej współpracy w dziedzinie dydaktycznej. Stanowczo jednak osiągniętoby więcej korzyści praktycznych, gdyby zagadnienia polityczne i propagandy pokojowej nie zaabsorbowały wielkiej ilości czasu. Udział Polski w dziedzinie dydaktycznej ograniczył się tylko do przemówienia prof. Haleckiego w sprawie kształcenia przez uniwersytety [1]. Sprawa nauczania w szkole powszechnej i średniej nie była zupełnie przez czynniki odpowiednie w Polsce na zjazd przygotowana. Świat nauczycielski polski winien poważnie zastanowić się nad opracowaniem gruntownem materjałów polskich na Zjazd w Madrycie — będzie to miało duże znaczenie i dla odświeżenia naszych poglądów na sprawy nauczania historji, i dla porównania ich z innymi, i wreszcie dla zapoznania świata z naszym własnym dorobkiem.

Uwaga: Skład narodowościowy konferencji haskiej był następujący:

Holendrów . . .	53	Duńczyków . . .	3
Francuzów . . .	22	Szwajcarów. . .	3
Niemców . . .	14	Polaków	3
Anglików . . .	12	Węgrów	2
Hiszpanów . . .	8	Algierczyków . .	2
Belgów	5	Egipcjanin . . .	1
Włochów . . .	3	Szwed.	1

Lista ta jest do pewnego stopnia tylko ścisła, gdyż brak jeszcze sprawozdań drukowanych po zjeździe. Z Polski byli obecni prof. B. Dembiński z Poznania, prof. O. Halecki z Warszawy i niżej podpisana, jako delegatka Związku Nauczycielstwa Polskiego. Organizacja ta, zawiadomiona o konferencji w czerwcu na parę tygodni przed jej odbyciem, nie zdążyła przygotować materjałów i wysłała mnie tylko w charakterze widza i słuchacza.

H. Pohoska.

---

[1] Natomiast przemówienia prof. Haleckiego w sprawach ideowo-politycznych były nadzwyczaj doniosłe i wywierały na zebranych duże wrażenie (patrz sprawozdanie w „Zrębie" Nr. 11).

BADANIA SPOŁECZNE I PRAKTYKA PRACY SPOŁECZNEJ.

Z obrad Międzynarodowego Komitetu Szkół Pracy Społecznej.

W związku z II Międzynarodową Konferencją Służby Społecznej odbył się we Frankfurcie nad Menem Zjazd Szkół Pracy Społecznej (15—16. VII. 1932). Zwołany przez t. zw. Komitet Porozumiewawczy, zgromadził on przedstawicieli 26 szkół zrzeszonych w Komisji i delegację „wspólnej rady uniwersyteckich studjów społecznych", reprezentującą 13 szkół angielskich, oraz 7 gości ze szkół nie zrzeszonych — z 11 krajów Europy i Ameryki.

Przed omówieniem przebiegu i postanowień tego Zjazdu warto przyjrzeć się dziedzinom pracy, dla których szkoły mają przygotowywać fachowców. Przegląd placówek dała na Zjeździe kierowniczka Ecole Centrale de Service Social z Brukseli, p. M. Mulle w referacie opartym na obfitym materjale światowym.

Granice zasięgu „służby społecznej" są trudne do ustalenia, zlewają się bowiem z granicami niektórych innych prac, zwłaszcza nauczania i pielęgniarstwa.

Nauczanie w formie szkolnej w istocie nie należy do zakresu służby społecznej, chociaż organizacja szkolnictwa wszystkich stopni zyskałaby na przepojeniu duchem tej służby. Tam jednak, gdzie nauczanie nie jest dość dobrze zorganizowane, służba społeczna wkracza, by inicjatywą ochotniczą stwarzać instytucje, których brak jest dotkliwy dla ludności. Tak się dzieje z wychowaniem przedszkolnem, z nauczaniem gospodarstwa, z różnemi dziedzinami oświaty pozaszkolnej.

Służba społeczna współdziała ze szkołą, niosąc pomoc kulturalną (materjalną i duchową) dzieciom i młodzieży. Stwarzanie tej pomocy przez samą szkołę zazwyczaj nie jest wskazane.

Na polu higjeny pracownicy społeczni spotykają się z pielęgniarkami, które w wielu razach spełniają rolę podobną, tak samo nazywaną jako zawód (pielęgniarstwo społeczne). Pomiędzy typem pomocnicy lekarza, obowiązanej do bezwzględnego posłuszeństwa jego rozkazom i — działacza o pełni inicjatywy i samodzielności, jakim powinien być pracownik społeczny, istnieje jednak granica, utworzona przez odmienny rodzaj decyzji i odpowiedzialności. Na pograniczu, w służbie społecznej przyszpitalnej, bywają czynne oba typy.

Pola własne służby społecznej to: przedewszystkiem 1) opieka nad dzieckiem na różnych szczeblach rozwoju, w której opiekunka społeczna zastępuje rodzinę dziecku opuszczonemu lub dopomaga rodzinie w stwarzaniu racjonalnych warunków wzrostu. (Organizacja i prowadzenie żłobków, stacyj opieki, kolonij, sierocińców, poradni, opiekuństwo prawne sie-

rot umieszczonych w rodzinach, wczasy dziecięce, opieka sądowa, świetlice, kluby).

Równolegle prowadzona jest wśród dorosłych 2) akcja pomocy społecznej, różnorodna co do formy i treści. Tu wchodzi organizacja opieki społecznej publicznej i prywatnej, wyspecjalizowane co do metod dziedziny: pomocy rodzinom i pomocy indywidualnej, pomocy higjenicznej, psychjatrycznej, opieka sądowa i patronat nad zwalnianymi z więzień, pomoc więzienna, opieka dworcowa i pomoc emigrantom, organizacja mieszkań i inspekcja mieszkaniowa, kierowanie internatami i instytucjami dobra publicznego, organizacja spożytkowania wczasów.

Odrębną grupę stanowi 3) organizacja i ochrona pracy i pracowników oraz ubezpieczenia. Należą tu prace w zakresie poradnictwa zawodowego, pośrednictwa pracy, t. zw. komfortu fabrycznego, organizacja jadłodajni i hoteli robotniczych, inspekcja pracy, sekretarjat związków zawodowych, różne dziedziny działalności ubezpieczeniowej i spółdzielczej, kasy pomocy, instytucje funduszu bezrobocia.

Wedle norm belgijskich (odrębnych od niemieckich), p. Mulle wymienia w dalszym ciągu 4) bibljotekarstwo i sekretarjat administracyjno-archiwalny, dział typowy dla instytucyj belgijskich, stawiających niezmiernie wysoko t. zw. „documentation" oraz służbę informacyjną.

W osobną grupę wydzielić wypadło 5) badania teoretyczne, nauczanie zasad służby społecznej i publicystykę.

Oczywiście, schematyczne podziały niezawsze odpowiadają prawdzie życia. Wśród licznych odmian i niespodziewanych związków spotykamy w poszczególnych krajach: służbę społeczną przy kancelarji Prezydenta Rzeczypospolitej, czy „wywiad opiekuńczy królowej", zajmujące się udzielaniem pomocy, służbę społeczną uniwersytecką, wyszukującą ubogich studentów w celu ułatwienia im bytu, służbę żołnierzowi, bezpłatną pomoc prawną, opiekę nad b. prostytutkami (w krajach znoszących reglamentację) i t. d.

Jak wyglądają dziedziny pracy społecznej w Polsce? Nie wszystkie są w tym stopniu rozwinięte, co np. w Belgji, Anglji, czy Niemczech, wyodrębniają się jednak coraz wyraźniej. Swoistą cechą pracy polskiej jest przytem położenie nacisku na działalność społeczno-wychowawczą i oświatę pozaszkolną, co wypływa ze znacznie gorszej, niż w innych krajach europejskich, organizacji dokształcania.

Według sprawozdania, złożonego Komisji Porozumiewawczej przez Studjum Pracy Społeczno-Oświatowej Wolnej Wszechnicy Polskiej, z pośród 177 absolwentów z lat 1925—1930 pracowało zawodowo w roku 1931: 1) w opiece nad dzieckiem i rodziną — 23 osoby, 2) w różnych dziedzinach opieki społecznej, wymienionych przez p. Mulle — 12 osób, ponadto w świetlicach — 11 osób, w związkach młodzieży i pokrewnych — 10 osób oraz w instytucjach samorządowych, spółdzielczych i gospodarczych —

11 osób, 3) w ochronie pracy, ubezpieczeniach, organizacji pracy i t. p. — 10 osób, 4) w bibljotekarstwie — 28 osób, 5) w instytucjach badawczych — 6 osób. Ponadto, w zawodach, nie wyszczególnionych wyraźnie przez referentkę, było czynnych: w oświacie pozaszkolnej — 40 osób (oraz — 26, łączących ten rodzaj pracy z zatrudnieniem lub półzatrudnieniem w szkolnictwie).

Dla ludzi stykających się po raz pierwszy z zawodowością w pracy społecznej dziwnie się mogą wydawać przytoczone powyżej zestawienia. Czem jest istota służby społecznej? Spróbowałam ją określić przed I Konferencją Międzynarodową, mówiąc, że „w imię ideału, siłami człowieka... przetwarza dzień dzisiejszy. Buduje instytucje jutra". „Ukazuje wzory, zapobiega klęskom, organizuje siły czynne, ratuje wykolejonych, otacza opieką niezdolnych do samodzielnego życia". Celem jej jest „przedewszystkiem dopomaganie wszelkiemu rozwojowi". „Obejmuje równocześnie budzenie potrzeb, uświadamianie ideałów, organizowanie sił, uczenie techniki" [1]. Wkracza częstokroć na pole prac fachowych, wymaga uprzedniego przygotowania naukowego, czy technicznego. Czem się wówczas różni od działalności zawodowej, bez dodatku „społeczna"? „Cechy twórcze służby społecznej tkwią nie w samej tylko umiejętności wykonywania jakiejś pracy, jakiegoś zawodu, lecz — w celu i sposobie jego wykonywania. Buchalterja jest umiejętnością konieczną dla każdego handlowca. Ale — buchalterja w ręku lustratora spółdzielczego stanowi oręż o swoistem znaczeniu wychowawczem". „Najważniejszą cechę społecznego ujęcia pracy w jakiejkolwiek dziedzinie stosunków pomiędzy ludźmi stanowi — myśl o służbie siłom, utrzymującym i przebudowywującym życie społeczne" [2].

Na Zjeździe frankfurckim takie właśnie ujęcie dominowało. W zakończeniu swego referatu p. Mulle podkreśliła z naciskiem — wśród entuzjazmu uczestników: „Rola pracownika społecznego nie polega wyłącznie na naprawianiu zła, zniszczenia, zużycia. Wolimy zapobiegać złu i niejednokrotnie już podkreślano rolę profilaktyki w służbie społecznej. Możemy jednak zrobić więcej — budować przyszłość". Za innym mówcą, dr. Moltzerem, powtarzała: „obowiązkiem naszym jest przynosić opinji publicznej i władcom losów społeczeństwa wieść o męce życia, którą znamy z pracy codziennej, ukazywać prawdę bytu społecznego".

Waga tych słów występuje wyraziście na tle obrad poprzednich dni Konferencji Międzynarodowej Służby Społecznej, na której stwierdzano

[1] H. Radlińska, Istota i zakres służby społecznej, Warszawa, 1920, Komitet Polski Międzynarodowej Konferencji Służby Społecznej.

[2] H. Radlińska, Pracownicy oświatowi. W książce zbiorowej: Pracownik oświatowy. Biuletyn XIV Konferencji Oświatowej. Warszawa, 1930. Ministerstwo W. R. i O. P. Str. 81.

(najwymowniej uczyniła to G. Bäumer), że służba społeczna doszła dziś do najdalszych granic swego działania i w dzisiejszych warunkach — istotnego ratunku przynieść nie zdoła.

Do przeszkód nie najmniejszych należy fakt, że (w przeciwieństwie do stosunków szkolnych) kierownicze stanowiska w dziedzinach opieki, ochrony, ubezpieczenia pozostają zwyczajowo we władaniu osób źle przygotowanych, które „oceniają pracę społeczną nie z jej swoistego, lecz z innych punktów widzenia, np. często administracyjnego, nie uwzględniającego potrzeb jednostki ludzkiej". Dlatego na Zjeździe została wysunięta sprawa przygotowania sił kierowniczych. Referentka, dr. A. Salomon, jedna z najzasłużeńszych działaczek niemieckich, założycielka berlińskiej Deutsche Akademie für soziale und pädagogische Frauenarbeit, rozważała to zagadnienie w związku ze sposobem kształcenia pracowników społecznych. Czy ma być ono prowadzone na poziomie akademickim, czy też czysto zawodowem? Kraje, w których uprawnienia zawodowe są określone ustawowo (przedewszystkiem Niemcy i Belgja), dbają o masowe przygotowanie pracowników średniej kategorji, najliczniej potrzebnych. Dlatego szkoły służby społecznej w tych krajach noszą charakter zawodowy nie-akademicki, wychowują praktyków. W Niemczech zjawiła się jednak konieczność zorganizowania szkoły wyższej — wzmiankowanej Akademji, która kształci przedewszystkiem siły wykładowe i instruktorskie dla szkół pracy społecznej (Wohlfahrtsschulen). Brak fachowców ze specjalnem wykształceniem akademickiem, groźny dla istoty służby społecznej, powoduje m. in. zjawisko lekceważenia zawodowości tej pracy, powoływanie do instytucyj opiekuńczych sił niewyszkolonych. W niektórych krajach szefowie wykazują wprost niechęć do zatrudniania fachowców.

Myśl referentki zwrócona była ku zagadnieniu kierownictwa, co wpłynęło na wyodrębnienie trzech dróg:

a) dwutorowość kształcenia, odrębnego dla kierowników i sił wykonawczych,

b) kształcenie wszystkich na poziomie, wystarczającym dla uzyskania najwyższej kwalifikacji, z pozostawieniem życiu selekcji sił kierowniczych,

c) pójścia drogą przeciwną, t. j. dawania wszystkim wyszkolenia, wystarczającego przy pracach przeciętnych i dokształcania najzdolniejszych.

Droga pierwsza niesie pewne niebezpieczeństwa: niedostatecznego uwzględniania kultury ogólnej w typie niższym, niedostatecznej fachowości praktycznej w typie wyższym. Niepodobna przytem przewidzieć, kto ma uzdolnienia kierownicze. Kierownikiem trzeba się urodzić, wykształcenie może jedynie dopomóc rozwijaniu sił istniejących. Cechy kierownika tkwią nie w samych tylko właściwościach intelektualnych i zdobytej wiedzy. Kierownik musi posiadać pewną giętkość i swobodę myślenia o zadaniach zawodowych, zmysł doceniania szczegółów przy równoczesnej

umiejętności podporządkowania ich celowi zasadniczemu, mocno napiętą wolę. Musi mieć wyobraźnię wystarczającą do kierowania ludźmi i umiejętność wiązania woli współpracowników, skierowywania ich wysiłków ku wspólnemu celowi. Właściwości kierownika ujawniają się i rozwijają w działaniu i — dlatego żadna szkoła „dla kierowników" nie może spełnić swego zadania. Poziom kształcenia zależy w każdym kraju od wielu czynników, dlatego trudno o dyrektywę ogólną. Pani Salomon uważa jednak szkolenie wyłącznie na stopniu akademickim za niewłaściwe, gdyż jest ono niedostępne dla wielu jednostek, cennych w pracy praktycznej i nie zapewnia dostatecznej liczby pracowników, co prowadzi do obsadzania wielu stanowisk przez funkcjonarjuszy przygodnych. Nieobojętnem może być i to, że ludzie z wyższem wykształceniem, nie dochodzący do stanowisk kierowniczych, mogą mieć przykre poczucie osobistego niepowodzenia. Praca społeczna potrzebuje najwięcej — praktyków. Z pośród nich należy wybierać najzdolniejszych i dokształcać. Oczywiście — zastrzegała się referentka — nie jest to rozwiązanie jedynie dopuszczalne, ani dla wszystkich krajów najlepsze.

Koreferent, dr. R. Sand (doradca techniczny Ligi Czerwonych Krzyży, sekretarz generalny Konferencyj Służby Społecznej) podniósł, że w Stanach Zjednoczonych kształcenie uniwersyteckie daje doskonałe wyniki dzięki giętkości organizacyjnej tamtejszych szkół wyższych. Na tle tego przykładu zrozumialsze się stają nasze własne stosunki. Szkoła pracy społecznej na poziomie akademickim (Studjum Pracy Społeczno-Oświatowej) jest związana z Wolną Wszechnicą Polską, znajdując pomoc innych Wydziałów W. W. P. i — zupełną swobodę działania przy ścisłej kontroli wartości naukowej prac dyplomowanych. Inne szkoły — w chwili obecnej dwie — posiadają raczej charakter szkół czysto fachowych (Katolicka Szkoła Społeczna w Poznaniu, zależna od Kurji Arcybiskupiej i Szkoła Pracownic Społecznych Polskiej Macierzy Szkolnej, będąca średnią szkołą zawodową, dla bibljotekarek i sekretarek).

Studjum Pracy Społeczno-Oświatowej wymaga od słuchaczy uprzedniej praktyki i uprzedniego przygotowania naukowego lub fachowego. Na podstawie naszych doświadczeń przedstawiałam w dyskusji wagę wykształcenia umysłowego, uzyskanego przed specjalizacją, przynoszącego studjom specjalnym wyrobienie metodyczne, uzdalniające więc do pracy naukowej w nowej dziedzinie. Kierownika nie wykształci jednak żadna szkoła. Typom kierowniczym można tylko dopomóc przez uświadomienie im, jakie są cechy swoiste kierownika, odpowiednie wyćwiczeniu posiadanych zalet lub pomoc w zdobywaniu brakujących. Rozpoczynamy w Polsce badania nad swoistemi cechami organizatorów, należą do nich np.: podzielność uwagi, występująca wraz z umiejętnością skupiania się na wybranem zagadnieniu i powracania doń poprzez wszelkie przeszkody; rozległość zainteresowań. W ożywionej dyskusji zgodzono się na punkty

następujące: Stanowiska kierownicze bywają różne, niektóre z nich (zwł. w dziedzinie wychowania)) wymagają wykształcenia naukowego. Żaden typ szkolenia nie może stawiać sobie jako celu przygotowania kierowników, wyrastają oni w życiu. Niezmiernie jest ważne, aby posiadali obok wykształcenia specjalnego kulturę ogólną. Urzędnicy, sędziowie, nauczyciele (dodać należało: i inżynierowie), stykający się w swej pracy z zagadnieniami społecznemi powinni zdobywać wykształcenie społeczne. Duch służby społecznej powinien dotrzeć do uniwersytetów.

Wykształcenie wyższe wiąże się z pracą badawczą. Dlatego dyskusja o poziomie szkół znalazła na Zjeździe znamienną ilustrację w sprawozdaniach z b a d a ń, przeprowadzonych i zainicjowanych przez poszczególne szkoły (przeważnie wyższe). P-na Hamilton z N. Yorku poinformowała o ankietach, przeprowadzonych przez szkoły amerykańskie. W Chicago zbadano organizację życia na wsi, w N. Yorku — metody indywidualizowania pomocy społecznej, w Cleveland — pracę zespołową. Wedle relacji p-ny Black z Liverpoolu zbadano warunki życia i pracy w Londynie, współżycie ras w portach angielskich, stosunki w regjonie Mersey, zagadnienie ubóstwa, bezrobocia i nędzy mieszkaniowej, opracowano monografję społeczną noworodków z pewnego okresu. Akademja berlińska z inicjatywy dr. Salomon rozpoczęła szereg badań nad stanem i zaburzeniami życia współczesnych rodzin niemieckich. W Polsce rozpoczęte zostały badania pokrewne. Prace dyplomowe studjum układają się w pewne cykle, poświęcone zagadnieniom kulturalnym i społecznym. W toku są dwie duże roboty, prowadzone zespołowo: socjografja Ochoty (dzielnica Warszawy), opis i analiza warunków rozwoju dziecka Bałut (dzielnica Łodzi), oraz społecznych przyczyn niepowodzeń szkolnych.

Dyskusja, utrzymana na wysokim poziomie, wykazywała różnice badań, podejmowanych przez szkoły pracy społecznej i innych badań socjologicznych. Tkwią one w odrębności materjału, zbieranego przeważnie bezpośrednio z życia, w innem stawianiu zagadnień, w szukaniu rozwiązań, które mogłyby oświatlić pole działania życiowego autorów.

W celu nawiązania bliższej łączności pomiędzy krajami postanowiono przeprowadzić wspólnie badania nad życiem dzieci w rodzinach pracujących i bezrobotnych.

Współżycie pokojowe narodów, wedle mówców Zjazdu, zależy przedewszystkiem od rozwiązywania wspólnych zagadnień. W tym celu trzeba się zapoznawać. W y m i a n a wykładających i studentów, której losy i trudności przedstawiał prof. Moltzer z Amsterdamu, dotychczas się nie udawała. Dodaćby można, że w poszczególnych przypadkach dochodziła do skutku dzięki inicjatywie prywatnej lub współdziałaniu organizacyj społecznych. Postanowiono zwrócić się do szkół zrzeszonych o wysyłanie przed 1 października i 1 kwietnia spisu absolwentów i słuchaczy, którzy chcieliby się udać zagranicę bądź na własny koszt (korzystając tylko

z ułatwień organizacyjnych), bądź na „wymianę", t. j. z zaofiarowaniem bezpłatnego pobytu praktykantowi z zagranicy we własnym kraju.

Dotychczasowe doświadczenia polskie wskazują, że zbiorowe wycieczki słuchaczy i pracowników społecznych mają wielkie znaczenie dla rozbudzenia zainteresowań, rozszerzenia horyzontów (urządzono miesięczną wycieczkę na I Międzynar. Konferencję Służby Społecznej do Paryża, korzystając po drodze z pomocy instytucyj czeskich, austrjackich, francuskich, belgijskich i niemieckich); dłuższe hospitacje i praktyki są najpożądańsze ku końcowi studjów lub po pracy dyplomowej. Studjum ma powody do wielkiej wdzięczności względem szkół i organizacyj, zwłaszcza austrjackich, belgijskich i czeskich. za opiekę nad praktykantami. Do Polski przybywały dotychczas wycieczki czeskie i poszczególni goście z różnych krajów. Na Zjeździe omawiano bliższe zadzierzgnięcie stosunków ze szkołami czeską i słowacką, wycieczkę paryskiej Ecole pratique d. Service Social do Polski i przyjazd paru opiekunek fabrycznych, które pracują wśród imigrantów polskich, na dłuższą praktykę w celu poznania języka, stosunków, położenia prawnego i obyczajów Polski.

Sprawy organizacyjne i sprawozdania niewiele zajęły czasu Zjazdowi. Referat p-ny Macadam z Londynu informował o rozwoju szkół w ciągu czterolecia 1928—1932 (t. j. od sprawozdania złożonego I Międzynarodowej Konferencji Służby Społecznej w Paryżu). Przyrost liczebny szkół był nieznaczny, zaledwie o 10. Obecnie udało się zarejestrować 120 szkół, z nich najwięcej, bo 15, jest w Niemczech, 13 w Anglji, 5 we Francji, 4 w Belgji. Cyfry, podane przez referentkę, są niezbyt ścisłe, referat nie spożytkował nadesłanych materjałów w pełni, w niektórych szczegółach uczynił to błędnie. Lepiej przedstawia przemiany w ustroju. Belgja rozszerzyła kurs do lat 3, z tego rok praktyki, Francja wprowadza dyplom państwowy, w Prusiech ukazały się staraniem Ministerstwa Opieki Społecznej syntetyczne rozważania programowe („Richtlinien für die Lehrpläne der Wohlfahrtsschulen"). W Stanach Zjednoczonych konieczność pomocy dla bezrobotnych rozszerzyła zakres pracy społecznej, w Szwecji rząd opłaca czesne za wielu urzędników, których specjalizuje w szkole pracy społecznej. Kilka rządów powierza szkołom przeprowadzanie badań. W stosunkach różnych krajów widać zapładniającą moc przykładów, przynoszonych zdala.

Komisja Międzynarodowa Szkół Pracy Społecznej skupia obecnie 41 szkół oraz zrzeszenie 13 szkół angielskich, razem — 57 szkół neutralnych i protestanckich. Szkoły katolickie są zrzeszone odrębnie we własnym Związku Międzynarodowym. Na czele Sekretarjatu stoi dr. A. Salomon (wybrana ponownie). Sekretarjat prowadzi m. in. Archiwum Szkół, obejmujące publikacje, sprawozdania, odpisy prac dyplomowych. Mieści się ono przy Bibljotece Międzynarodowego Biura Pracy pod kierunkiem dr. de Maday. Służbę informacyjną, z tem archiwum związaną, pełni genew-

ska Ecole des études sociales, kierowana przez dr. Wagner-Beck. W Polsce rolę przedstawiciela zrzeszenia pełni Studjum Pracy Społeczno-Oświatowej (Wolna Wszechnica Polska, Opaczewska 2a).

Zjazd szkół pracy społecznej wykazał żywotność i wagę ruchu. Niewiele było dotychczas zjazdów tak mocno przepojonych poczuciem koleżeństwa, potrzebą przyjaźni, zainteresowaniem innymi. Charakter ten został podkreślony przez fakt pozornie drobny: dr. A. Salomon, jako referentka, mówiła po niemiecku, w przewodnictwie, połączonem z niezmiernie umiejętnem zagajeniem dyskusji i wysnuwaniem z niej wniosków, używała języka francuskiego, borykając się z niejedną trudnością umyślnie, aby się zrównać z kolegami, którzy nie mogli przemawiać w języku macierzystym. *H. Radlińska.*

ZJAZD FRANCUSKICH I NIEMIECKICH NAUCZYCIELI W BONN

Trzeci Zjazd francuskich i niemieckich nauczycieli w Bonn w lecie b. r. zajmował się dwoma zagadnieniami: 1) narodowem i międzynarodowem wychowaniem, 2) problemem humanizmu.

M. Achambault (Neuilly) rozpatrywał źródła naturalne świadomości narodowej u dziecka, dochodząc do przekonania, że pierwotny i naturalny podkład trudno rozpoznać wskutek wpływów wychowania, obyczajów i religji. Francuskie dzieci mniej rozwinięte umysłowo, łączą ideę ojczyzny z ziemią, bardziej rozwinięte—z kulturą i wykształceniem. Problem rasy nie odgrywa dziś w tem zagadnieniu żadnej roli. Krytykują poczucie narodowe przedewszystkiem te koła, które pozostają w stałym kontakcie z zagranicą (artyści, kupcy), natomiast dla innych ojczyzna jest religją. Przy omawianiu nauczania historji i geografji, mówca podkreślił, że należy zaczynać naukę od wyjaśnienia pojęcia ojczyzny by zkolei móc przejść do historji innych narodów. Historja wojen winna również zostać uwzględniona w podręcznikach historji, lecz należy ją podporządkować historji kultury. Jeśli zaś chodzi o wychowanie poczucia ludzkości, dużą rolę mogą odegrać uczucia religijne, które winny pomóc w walce przeciwko wojnom. Rozważania swe zakończył autor twierdzeniem: „Młodzież, a odnosi się to do młodzieży wszystkich krajów, dojdzie do zrozumienia idei pokoju, gdy pozna, że pokój wymaga nie mniej odwagi i bohaterstwa aniżeli wojna, i że zadania, które stawia sobie pokój są niemniej wielkie, trudne i niebezpieczne".

Ze stanowiska nauczyciela religji uzupełniał uwagi p. M. Achambault'a — ks. Flajollet (Haubourdin), który przedstawił, jak wyglądają omawiane zagadnienia według nauki religji. Pozatem przekonał się mówca, że młodzież francuska odwraca się od szowinizmu narodowego. W odpowiedziach na przeprowadzoną przez mówcę ankietę nikt z młodzieży nie oświadczył się za wojną, znaczna zaś część opowiedziała się za wprowadzeniem prawa międynarodowego. Jako przeszkodę, która utrudnia porozumienie między narodami, wska-

zał prasę i to, że głoszona miłość bliźniego niewiele ma wspólnego z codziennem postępowaniem ludzi. Wskazywał na brak międzynarodowej moralności, której domagają się encykliki papieży. A jako jedną z dróg międzynarodowego porozumienia wskazał misje kościoła rzymskiego zwolnione z więzów narodowościowych i kolonizacyjnych.

Z delegatów niemieckich o wychowaniu narodowem i międzynarodowem mówiła p. Seck (Bonn). Oparła zaś swój referat na wynikach ankiety, na podstawie których stwierdza, że młodzież niemiecka broni się przed nierównem traktowaniem na polu międzynarodowem, że w Lidze Narodów młodzież ta nie widzi przedstawicieli prawa międzynarodowego, lecz instrument w rękach zwycięzcy; odrzuca porozumienie z Polską na zasadzie obecnego status quo, w stosunku do Anglji i Francji jest wyrozumialsza, gdyż dokładniej zna wartości kulturalne tych państw. Wielka część młodzieży widzi w religji środek międzynarodowego porozumienia, jednak nauka religji w tym kierunku dotychczas nie dała nic pozytywnego.

W dyskusji ustalono, że międzynarodowe porozumienie może się tylko dokonać na podstawach narodowościowych, gdyż tylko w ten sposób może zostać umożliwione zrozumienie istoty obcej narodowości, jednakowoż wychowanie poczucia narodowego musi wtedy wznieść się ponad krwiożerczość szowinizmu.

Na temat humanizmu zostały wygłoszone referaty Hanschke'go (Koblencja) i dominikanina Festugière (Paryż). Po dłuższej dyskusji ustalono jako wynik trzeciego zjazdu niemieckich i francuskich nauczycieli tezę: „Konieczność wychowania człowieka-chrześcijanina o narodowem poczuciu na podstawach humanizmu".

Kölnische Volkszeitung, 16 September 1932, Nr. 255.

ZE SZKOLNICTWA HISZPAŃSKIEGO

Został ogłoszony dekret prezydenta republiki hiszpańskiej mocą którego w Santander zostaje otwarty Letni Uniwersytet Międzynarodowy. Uczelnia ta przeznaczona jest przedewszystkiem dla czynnych profesorów i nauczycieli, studentów wyższych kursów szkół akademickich i cudzoziemców. Wykładać będą profesorzy hiszpańscy i cudzoziemcy specjalnie zaproszeni. W programie wykładów szczególny nacisk położono na tematy z zakresu współczesnej kultury i współczesnej metodologji. Ponadto nowy uniwersytet ma na celu zbliżenie międzynarodowe i międzyregjonalne.

Pod gmach Uniwersytetu oddano kompleks budynków dawnego Pałacu św. Magdaleny.

Na rozbudowę szkolnictwa średniego ministerstwo przeznaczyło miljon peset. Nowe szkoły mają powstać w Madrycie, Barcelonie, Walencji, Sewilli, Saragossie i Valladolid. Ponadto rząd przejmuje szereg dotychczasowych szkół prowincjonalnych.

Boletin oficial, 5.X.1932, Nr. 96.

NOWA USTAWA SZKOLNA W KANTONIE VAUD.

Nowa ustawa szkolna w kantonie Vaud w artykule 2 formułuje cele nauki w szkole powszechnej jako przygotowanie dzieci do życia. Nauka jest obowiązkowa od 7 do 16 roku życia, w przeciwieństwie do większości kantonów niemieckiej Szwajcarji dzieci w kantonie Vaud będą uczęszczały do szkoły 9, a nie 8 lat. Nauka będzie udzielana przez 42 tygodnie w roku, tak że na wakacje pozostanie jeszcze 10 tygodni. Ustawa jednak zezwala na uwzględnienie miejscowych stosunków w okolicach górzystych.

Specjalne znaczenie posiadają przepisy o urządzeniu klas szkolnych, i o najwyższej ilości dzieci w klasie. Urządzenie izb szkolnych należy do gmin. Jeśli mała gmina liczy mniej aniżeli 20 dzieci w latach obowiązku szkolnego, winna się porozumieć z gminą sąsiednią co do przyjęcia dzieci do szkoły gminy drugiej, ewentualnie co do urządzenia szkoły wspólnej. Z drugiej strony każda miejscowość oddalona conajmniej o 3 kilometry od miejsca szkoły i licząca 20 dzieci w wieku szkolnym winna otworzyć własną szkołę.

Liczba dzieci przydzielona do nauczania jednemu nauczycielowi wynosi 40, o ile dzieci należą do tego samego stopnia nauczania, o ile do różnych stopni nauczania, liczba zmniejsza się do 35 dzieci. W tym względzie w stosunku do dawnych przepisów osiągnięto znaczny postęp, gdyż niedawno jeszcze w szkołach kantonu Vaud ilość dzieci wypadająca na jednego nauczyciela wynosiła 50—60.

Urządzenie przedszkoli jest fakultatywne, jednakowoż przedszkole musi być założone, o ile rodzice 20 dzieci w wieku od 3—6 lat tego zażądają. Prywatne nauczanie jest zasadniczo dozwolone, pozostaje jednakowoż pod nadzorem państwa a nauczający winni być obywatelami szwajcarskimi.

Zasadnicza nowość ustawy polega na wprowadzeniu obowiązkowej nauki gospodarstwa domowego dla dziewcząt w wieku szkolnym. Gminom udziela się 10 lat czasu celem zorganizowania tego rodzaju szkół, przyczem zezwala się, by kilka gmin organizowało jedną szkołę dla wspólnych potrzeb. Państwo zobowiązuje się pokryć koszta w wysokości 40%, dla gmin finansowo słabszych przewiduje ustawa podwyższenie procentu zapomogi.

TREŚĆ ROCZNIKA IV.

ARTYKUŁY WSTĘPNE. Str.

Z DZIAŁALNOŚCI MINISTERSTWA W. R. i O. P.

Z DZIAŁALNOŚCI SZKÓŁ.

ARTYKUŁY PEDAGOGICZNE.

Z PIŚMIENNICTWA.

Książki:

Z czasopism zagranicznych:

Str

KRONIKA

a) Kongresy, zjazdy, konferencje, posiedzenia, wystawy.

b) Kursy i odczyty.

c) Instytucje, towarzystwa, ich organizacja i działalność.

d) Z dziedziny prac programowych i organizacji szkolnictwa.

e) Stosunki Polski z zagranicą, szkolnictwo polskie zagranicą, polonica zagraniczne.

(Zob. także a), b), c), d))

f) Różne



WARUNKI PRENUMERATY I OGŁOSZEŃ

OŚWIATY I WYCHOWANIA

Rocznie (10 zeszytów)		10.— zł.
Półrocznie:	w I półroczu (6 zeszytów)	6.— „
	w II półroczu (4 zeszyty)	4.— „
Zeszyt pojedyńczy (bez przesyłki pocztowej)		1.50 „
Cena rocznika I-go (1929 r.)		6.— „

CENA OGŁOSZEŃ (w sprawach oświatowych):

po tekście cała strona — 100 zł., ½ str. — 60 zł., ¼ str. — 30 zł.

Pieniądze za prenumeratę i ogłoszenia wpłacać należy przez Pocztową Kasę Oszczędności w Warszawie na konto czekowe Nr. 30.203. Na odwrocie blankietu wymienić należy, na co jest przeznaczona kwota przesłana.

Uwaga. Wpłaty, wnoszone w inny sposób, a nie na konto czekowe Nr. 30.203, nie wpływają bezpośrednio do Administracji, tylko do Centralnej Kasy Państwowej, skąd dopiero w okresach półmiesięcznych przesyłane są zawiadomienia do Administracji.

REDAKCJA: Warszawa, Aleja Szucha 25, Bibljoteka Ministerstwa W. R. i O. P.
ADMINISTRACJA: Warszawa, Aleja Szucha 25, Ministerstwo W. R. i O. P.

Drukarnia P. K. O., Warszawa, Bugaj 5. Telefon 750-76. 3340

WYCIĄG ZE SPISU WYDAWNICTW MIN. W. R. i O. P.

I. Zagadnienia organizacyjno-administracyjne i ustrojowe.

Falski M. dr. Materjały do projektu sieci szkół powszechnych.
Oświata i szkolnictwo w Rzeczypospolitej Polskiej.
Spis szkół zawodowych Rzeczypospolitej Polskiej.
Żłobicki Wł. Potrzeby szkolnictwa powszechnego i ich finansowanie przez samorządy i państwo w najbliższej przyszłości.

II. Programy, prospekty i wskazówki do programów.

Państwowe Wyższe Kursy Nauczycielskie. Statut i regulamin. Wydanie 2.
Przepisy o praktycznym egzaminie na nauczycieli szkół powszechnych.
Program nauki w publicznych szkołach powszechnych. 1931.
Program gimnazjum państwowego. Gimnazjum niższe. 1931.
Program gimnazjum państwowego. Gimnazjum wyższe: 1. Wydział matematyczno-przyrodniczy. 1931. 2. Wydział humanistyczny. 1931. 3. Wydział klasyczny. 1931. 4. Religja Rzymsko-Katolicka. 1926.
Program nauki w państw. seminarjach nauczycielskich. Wyd. II, zmienione.
Filologja klasyczna. Wskazówki metodyczne do programu gimnazjum państw.
Język polski. Wskazówki metodyczne do programu języka polskiego.
Wycieczki geograficzne w szkole średniej.
Prospekty różnych szkół zawodowych.
Gimnazjalne egzaminy dojrzałości.

III. Zagadnienia pedagogiczne.

Bykowski L. dr. Badania eksperymentalne nad znaczeniem współzawodnictwa.
Ferrière A. prof. Typy psychologiczne.
Jaroszyński T. dr. Test do badania uwagi.
Jaroszyński T. dr. Test do badania zmęczenia.
Joteyko J. dr. Poziom inteligencji uczniów gimnazjum niższego.
Librachowa M. Rozumowanie dzieci. Badania eksperymentalne.
Stern W. (przekł.). Inteligencja dzieci i młodzieży.
Szuman St. Sztuka dziecka. Psychologja twórczości rysunkowej dziecka.

IV. Zagadnienia metodyczno-dydaktyczne.

Bohuszewiczówna Z. Lekcje botaniki w klasie IV szk. śr. (Cena zniż. 6 zł.).
Bykowski L. dr. Lwów i okolica jako teren przyrodniczych obserwacyj i wycieczek.
Czapczyński T. Ćwiczenia w mówieniu.
Fizyka i Chemja w Szkole. Tom I. II i III.
Gayówna D. Organizacja ćwiczeń zoologicznych.
Gemborek E. Ośliczka (Asellus aquaticus), jako materjał do ćwiczeń w szkole.
Haberkantówna W. dr. Protokóły lekcyj przyrodoznawstwa. Cz. I, II i III.
Hassenpflug R. (przekł.). Obcowanie z przyrodą.
Ippoldt I. Dydaktyka języka niemieckiego.
Tworkowska J. Aloes, jako materjał do ćwiczeń szkolnych.

V. Oświata pozaszkolna.

Kultura wsi. Biuletyn XIII Konferencji Oświatowej, poświęconej zagadnieniu kultury wiejskiej w Polsce.
Szemplińska J. Bibljoteki gminne w Czechosłowacji.
Pracownik Oświatowy. Biuletyn XIV Konferencji Oświatowej.

VI. Różne.

Poradnik w sprawach nauczania i wychowania oraz administracji w szkołach średnich ogólnokształcących i seminarjach nauczycielskich. 5 zeszytów.
Projekty budynków szkół powszechnych. 4 zeszyty.
Konarski K. O uczniu żołnierzu.